

التربية المقارنة والدولية

د. ملكة أبيض



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

التربية
المقارنة
والدولية

التربية المقارنة والدولية

محمد حموش

د. ملكة أبيض

دار الفكر للنشر
بيروت - لبنان



مقدمة

يماني المعنيون بالعلوم الإنسانية ، مدرسين وباحثين وعاملين ، من التغير السريع الذي شهدته هذه العلوم في النصف الثاني من القرن العشرين ، حق ليكن القول إن يصعب عليهم متابعة هذه التغيرات ، فضلاً عن اللحاق بها وتسيير عملهم فيها بشكل متجدد .

ولعل من أكثر هذه العلوم سرعة في التغير ، التربية المقارنة . وعوامل التغير فيها تكن ، بالدرجة الأولى ، في الأهداف التي تسعى لتحقيقها .

فن أول أهداف التربية المقارنة ، إقامة بنية تفصيلية للتربية تنطوي على وصف إجمالي وتصنيف لأشكالها المتنوعة . وهذه الأشكال تضم التربية النظامية التي تقدم في المؤسسات التربوية بالمعنى الضيق للكلمة ، والتربية اللانظامية وغير النظامية للمبتلئين في البنى الاجتماعية ، وأساليب الحكم والعيش والعمل ، والتشريعات والعلاقات العامة والخاصة ، ووسائل الإعلام والترويح والتعبير ، وغيرها مما يشكل ثقافة شعب من الشعوب ؛ بالإضافة إلى ما يوجد من هذه المؤسسات والعلاقات على الصعيدين الإقليمي والدولي .

ونظراً لتعدد هذه الأشكال وتغيرها المستمر ، انتقل التركيز في التربية المقارنة عبر تاريخها القصير من موضوعات إلى أخرى بحسب حاجات المجتمعات وتطلعاتها وظروفها المتغيرة أيضاً .

ومن أهداف التربية المقارنة ، تحديد العلاقات وأشكال التفاعل بين مظاهر التربية المختلفة ، وبين التربية والمجتمع بعوامله كافة ، السياسية والفلسفية والدينية والاقتصادية والتاريخية .. ناهيك عن تطلعاته المستقبلية . وهذه موضع تغير دائم واختلاف في التأثير من مجتمع إلى آخر .

ومن أهدافها أيضاً ، تمييز الشروط الأساسية لتغير التربية واستقرارها ، وربط
ظاهرتي التغير والاستقرار بنظرات فلسفية أبعد مدى ؛ مما يفتح المجال لمشتريات الآراء
والمواقف التي تتفق حيناً وتختلف أحياناً . ومن هنا جاء تعدد النظريات وتغيرها
بحسب الزمان والمكان .

على أن لتغير التربية المقارنة عاملاً رئيسياً آخر ، ألا وهو طريقتها : المقارنة .
وكلمة مقارنة ، من حيث كونها طريقة للبحث في هذا المجال ، تستعصي بدورها على
التحديد ، لأن المقارنة تستخدم في أكثر من حالة ولأكثر من غرض .

فنحن نقارن الأطعمة والألبسة والمساكن والكتب والأعمال والمواقف
والأشخاص .. حتى ليكن القول إن المقارنة تمثل بعداً من أبعاد حياتنا اليومية .
ونحن نقارن استناداً إلى أسس مختلفة كالقمة ، والكم ، والكيف ، والجنوى ،
والجمال وغير ذلك من الأسس والمعايير .

ونحن نجري المقارنات في سبيل القيام باختيارات أو اتخاذ قرارات ، أو فهم أنفسنا
وأسلوبنا في الحياة ومعرفة الوسط الذي نحيا فيه ، أو في سبيل توسيع آفاقنا وتحقيق
رغباتنا على نحو أفضل .

والمقارنة - بكل تأكيد - جزء لا يتجزأ من عملية المعرفة ، وربما كانت جزء
لا يتجزأ من الفكر الإنساني نفسه ، لأننا لا نستطيع التفكير من دون مقارنة .

هذا ما جعل علماء التربية المقارنة يواجهون أسئلة صعبة مثل :

متى نستطيع وصف المقارنة بأنها علمية ؟

وكيف نستطيع التمييز بين المقارنة المرضية العامة التي نجريها باستمرار ، والمقارنات
العلمية التي تزيد معارفنا ؟

ولهذا يحاول العلماء وضع شروط تفيد في إكساب المقارنة الصفة العلمية المطلوبة في الدراسات الموثوق بها .

ومن الطبيعي أن تتعدد الآراء بصدد هذه الشروط ، وأن تتغير بحسب الزمان والمكان .

لهذه الأسباب وقفت المؤلفة في الفصل الأول من الكتاب عند هذه التغيرات . ثم عالجت في الفصلين الثاني والثالث قضيتين هامتين هما : إدارة التعليم وبنيته ، فتحدثت عنهما بصورة عامة ، ثم عرضت مثالين لها من الدول الصناعية المتقدمة هما : الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسة . واكتفت بلحظة خاطفة عن وضع هاتين القضيتين في الأقطار العربية ، لأن تعدد أنظمة التعليم في وطننا العربي يجعل من الصعوبة بمكان تناولها جميعاً في كتاب عام للتربية المقارنة .

أ . د . ملكة أبيض

الفصل الأول

نشوء التربية المقارنة ووضعها الراهن

أولاً - لمحة عامة

أ - تمهيد

ب - الأوائل : أفلاطون - ابن خلدون - ابن جبير - ابن بطوطة .

ج - التطور العام في العصر الحديث .

ثانياً - التربية المقارنة في القرن التاسع عشر .

أ - مارك انطوان جوليان الباريسي .

ب - الرحلات والتقارير التربوية .

ثالثاً - التربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين .

أ - العلماء : كاندل - هانز - كريبير وبراون - روسلو .

ب - الهيئات التربوية .

رابعاً - التربية المقارنة في النصف الثاني من القرن العشرين .

أ - الأهمية المتزايدة للتربية المقارنة .

ب - القضايا التي تهمها .

ج - طرائق البحث .

د - نظريات البحث ومقارباته .

أولاً - لمحة عامة

أ - تمهيد

يمكنف المسؤولون عن التربية في جميع بلدان العالم على مواجهة مشكلات جديدة حادة ؛ مشتركة في بعض الجوانب ومختلفة في بعضها الآخر ، مما يجعل من نظم التربية - مسرحاً لتغيرات عميقة واسعة في جميع بلدان العالم أيضاً .

ولقد شهدت العقود الأربعة الأخيرة في الواقع تطوراً كبيراً - بل وتحولاً جذرياً - في أهداف أنظمة التربية وبنائها تحت ضغط التقدم العلمي - التقني ، الذي غدا مقصوداً مصحاً على الأصعدة المحلية والقومية والدولية ، يفرض على بلدان العالم مجاراته حين وضع الخطط والمناهج في جميع أنواع التعليم ومراحله . لذلك كان المعنيون بالتربية بحاجة إلى تجاوز الأفق المحلي والاطلاع على الظروف والاتجاهات العالمية ، وعلى ماتركه من أصداء في الأنظمة التربوية .

والتربية المقارنة من أكثر العلوم ثلبيّة لهذه الحاجة عن طريق إمداد الأشخاص الذين يريدون إدراك الوضع الحالي للتربية بالمواد الأولية من لوائح ومقارنات ونظرات تقود الملاحظة وتعمق الفهم في أمور التربية وتساعد على إصلاحها .

ب - الأوائل

والواقع إن التربية المقارنة - كعلم له مناهجه ومجالاته - تعد حديثة النشأة نسبياً . إلا أن الباحث المدقق يستشف إرغاصات لها في الدراسات الفلسفية والاجتماعية .

فهناك على سبيل المثال ، الفيلسوف اليوناني أفلاطون الذي عاش في القرن

الخامس قبل الميلاد ، والذي تصور في كتابه (الجمهورية) مجتمعاً مثالياً ، تحتل التربية فيه وضعا بارزا . فهي تفرز الأفراد إلى طوائف بحسب قدراتهم ، وتعدّ كلاً منهم لما يستطيع أداءه من مهام ، فيكون منهم الحرفيون أو الصناع ، والجنود ، والحكماء .

وجدير بالذكر أن أفلاطون عمل في (جمهوريته) على تلخيص ما حصل عليه من خبرات في أسفاره إلى بلدان الشرق الأدنى التي أتت أهم الحضارات القديمة .

وهناك أيضاً المفكر العربي المسلم ابن خلدون ، الذي عاش في القرن الرابع عشر الميلادي ، والذي ألف كتاباً ضخماً بعنوان (كتاب العمر وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر) . وتعدّ مقدمة هذا الكتاب بداية رائدة لعلم الاجتماع الحديث ، وأساساً متيناً يمتد عليه في التربية المقارنة ، إذ يقول فيها :

١ - إن العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري ، ذلك لأن الإنسان قد شاركه جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء والسكن وغير ذلك . وإنما تميز عنها بالفكر الذي يعتدي به لتحصيل معاشه ، والتعاون عليه بأبناء جنسه والاجتماع للمهيم لذلك التعاون .

والتربية بناء على ذلك ضرورة إنسانية لنقل خبرات الجيل السابق إلى الأجيال اللاحقة .

٢ - إن التعليم للعلم من جملة الصنائع ، ذلك أن الخدمة في ألتعلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه ، إنما هو بمحصل ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده ، والوقوف على مسأله ، واستنباط فروعه من أصوله . وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الخلق في ذلك التناول حاصلاً . وهو يقصد بذلك أن التعليم صنعة تتطلب دراسة مستفيضة ، وهذه تؤدي بدورها إلى تكوين المهارات الضرورية .

٣ - إن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعلم الحضارة ، ذلك أن تعلم العلم

من جملة الصائغ ، والصائغ إنما تكثر في الأمصار ، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحصارة والترف تكون نسبة الصائغ في الجودة والكثرة لأنه زائد على المعاش .

٤ - إن الباحث يحتاج إلى العلم باختلاف الأمم والبقاع والأمصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمناهب وسائر الأحوال ، والإحاطة بالخاص من ذلك ، وبمماثلة ما يسه ويين الفئات من الوفاق أو ما بينها من الخلاف وتحليل للتفق منه والمختلف . ويقصد بذلك استخدام المقارنة لتقويم أساليب العمل والأخلاق القائمة في الأمصار المختلفة .

٥ - وباستخدام المقارنة يقول ابن خلدون : إن مناهب الأمصار الإسلامية تختلف في طرق تعليم الولدان ، فذهب أهل المغرب للاقتصار على تعليم القرآن ، وأخذم أبناء المدارس بالرسم . وأما أهل الأندلس فذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو ، وهذا الذي يراعونه في التعليم . وأما المشرق فلم ينقطع سدد التعليم فيه بل أسواقه نافقة ، وبحوره زاخرة لاتصال العمران الموقور واتصال السند فيه .

وهناك - بالإضافة إلى ابن خلدون - عدد من الرحالين العرب تطرقوا إلى وصف الفعاليات التربوية في المناطق التي مروا بها في رحلاتهم . ومنهم ابن جبير (ق ١٢ م) الذي تحدث في كتابه (الرحلة) عن التعليم في المدرسة النظامية ببغداد وفي جامع دمشق ؛ وابن بطوطة (ق ١٤ م) الذي ضمن كتابه (تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار) وصفاً للمدرسة المستنصرية ببغداد ولنظام التعليم فيها ، وللتعليم في جامع دمشق والمدارس التي تقع خارجه .

ج - التطور العام للتربية المقارنة في العصر الحديث :

مرت التربية المقارنة في العصر الحديث بمراحل ثلاث : بدأت للرحلة الأولى منها في القرن التاسع عشر مع « مارك أنطوان جوليان الباريسي » عام ١٨١٧ . ويمكن أن يطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة « الاستعارة أو النقل » . لقد كان اهتمام الباحثين

يتركز أنشائها على جمع المعلومات التي تصف الأنظمة التربوية ، وتصنيف المعلومات ثم اللجوء إلى مقارنتها بفرض التعرف على أحسن الأساليب التربوية واستخدامها بدلاً من غيرها .

لقد كان يعتقد في القرن التاسع عشر أن من الممكن أن ينقل المرء نظاماً تربوياً كاملاً من بلد إلى آخر . وبناء على هذا الاعتقاد نقلت الدول الأوروبية المستعمرة كبريطانية وبلجيكية وفرنسة نظمها التربوية بمخازيرها إلى مستعمراتها في إفريقيا وآسيا لتجعل من سكان هذه المستعمرات بريطانيين أو بلجيكين أو فرنسيين . وفي هذه الفترة راح عدد من المربين في أوروبا وأمريكا يدرسون الأنظمة التربوية الأجنبية تحذوهم الفكرة المعلنة حيناً والمضرة أحياناً بأن بلادهم يتعين عليها أن تستمير أحسن الأساليب التربوية المطبقة في الخارج ، على أن يتم ذلك بروية وحذر .

وفي الصف الأول من القرن العشرين مرت التربية المقارنة بمرحلة ثانية رأى أنشائها علماء التربية المقارنة أن وراء كل ظاهرة تربوية عوامل اجتماعية (اقتصادية وسياسية وثقافية وفلسفية) يجب تتبعها وفهمها لفهم النظام التربوي نفسه ، وبدؤوا يتساءلون أسئلة من هذا الطراز :

- لماذا كانت المدارس الثانوية الفرنسية (اليلية) تتم بتربية التفكير المنطقي عند طلابها ؟ هل يمكن الإجابة عن ذلك دون أخذ التراث الثقافي الفرنسي بعين الاعتبار وخصوصاً الفيلسوف (ديكارت) ؟

- لماذا كانت المدارس في الولايات المتحدة تتجه انحهاً عملياً ؟ أليس هناك صلة بين هذا الانحهاً وحركة التصنيع الواسعة التي شهدتها الولايات المتحدة منذ القرن الماضي ؟

— وهكذا نبه هؤلاء المربون إلى الصلة الوثيقة بين التربية والمجتمع . وبوحي منهم انتقلت التربية المقارنة من جمع المعلومات التي تصف الأنظمة التربوية ، إلى معالجة

التوى السؤولة عن الأوضاع التربوية . ونتيجة لذلك تعلم المربون أن يتسلحوا بمقدار أكبر من الحيلة والحذر عندما يحاولون الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في ميدان التربية .

ويمكن أن يطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة التفسير لأن فرص الدراسة لم يعد الاقتباس بالدرجة الأولى - بل ملاحظة التجارب التي قامت في البلدان الأخرى بعناية لمعرفة العوامل التي أدت إلى نجاحها . وهناك أمثلة كلاسيكية على هذا الاتجاه نأخذ منها : تقرير (سينس) الذي طبع في إنكلترة عام ١٩٢٨ ، والذي وصع الأسس لقانون التربية لعام ١٩٤٤ الشهير بـ (The 1944 Education Act) ، وقد وضع هذا التقرير توصياته بالاستناد إلى دراسات كثيرة منها دراسة (كاندل) الأميري عن المدارس الثانوية الشاملة أو المتعددة المرحل في الخارج . وهناك مثال آخر وهو تقرير لجنة الجزائر عام ١٩٤٤ الذي سبق مقترحات (لانجفان - والون) لإصلاح التعليم في فرنسا . فقد وضع هذا التقرير بعد دراسة الأساليب التربوية المتبعة في إنكلترة والولايات المتحدة .

فالفرض الحقيقي من دراسة تجارب الدول الأخرى ، خلال هذه المرحلة ، هو تجنب القيام بتعديلات غير مثمرة . لقد كان هؤلاء المربون يدرسون منجزات وأخطاء الأنظمة التربوية الأجنبية ليستطيعوا القول ما الذي يتوقع حدوثه فيما إذا عملوا على تطبيق الاتجاه نفسه في بلادهم ، دون أن يفيب عن أذهابهم بأن تجارب الدول المختلفة ليست متماثلة تماماً ، وأن لكل بلد ظروفه الخاصة التي يتوقف عليها نجاح الإصلاحات المقترحة أو عدمه .

أما المرحلة الثالثة أو مرحلة التحليل فتختلف عن مرحلة التفسير من حيث إنها تتجه إلى المستقبل أكثر من الماضي ، وتطلب من علماء التربية أن يستندوا في وضع مخططاتهم إلى الصورة التي يتوقعون أن يكون عليها مجتمعهم والمجتمعات الأخرى في المستقبل أكثر من استنادهم إلى العوامل التاريخية التي أثرت في نظم التعليم .

وقد طرح علماء التربية للمقارنة المعاصرون فكرة استخدام هذا العلم كأداة للتنظيم والوحدة بين شعوب العالم ، ويثبتوا ضرورة تبادل المعلومات التربوية بغية النهوض بالأنظمة التربوية في جميع أقطار العالم وإيجاد مزيد من التقارب فيما بينها .

ثانياً - التربية المقارنة في القرن التاسع عشر (مرحلة النشوء والنقل) :

أ - مارك أنطوان جوليان الباريسي :

إن أول من استعمل تعبير « التربية المقارنة » هو أنطوان جوليان الباريسي الذي يعدُّ المؤسس الأول لهذا العلم . ففي عام ١٨١٧ نشر جوليان كتاباً بعنوان (خطة أولية وآراء تمهيدية لكتاب في التربية المقارنة) ، وفي هذه الخطة وضع جوليان الأسس العامة والقواعد التي تجعل من التربية المقارنة علماً موضوعياً لا يخضع لتأثير الآراء الشخصية . وقد بقيت خطة جوليان هذه مجهولة لفترة تزيد عن القرن ، ويرجع ذلك على الأغلب إلى عدم وجود رأي عام يتقبل المقترحات التي تضمنتها .

وللتربية المقارنة في رأي جوليان غرضان :

الأول : نظري علمي ، ومعناه أن تهدف التربية المقارنة إلى « استخراج المبادئ الثابتة والقواعد العامة المحددة التي تحمل من التربية علماً وضعياً كغيره من العلوم » .

والثاني : عملي تطبيقي ، ويعني أن تهدف التربية المقارنة إلى « إمداد الأشخاص الذين يريدون أن يدرّكوا الوضع الحالي للتربية والتعليم في بلاد أوربة بالمواد الأولية التي تلزم لإقامة لوائح ومقارنات تساعد الملاحظة وتدفع إلى التعاون على القيام بعمل جماعي مشترك في ميدان التربية » .

ويرى جوليان أن العرص البعيد من محاولة فهم الوضع الحالي للتربية هو إصلاح هذا الوضع على أساس مبادئ ثابتة وقواعد عامة ، يقول : « فبدلاً من أن تترك

الإصلاح لرحمة المظنرات الضيقة المحدودة التي يبدىها المسؤولون عن الإدارة ، وبدلاً من أن يحرف التربية عن الطريق السوي الذي لا بد من اتباعه ، يستطيع أن يقيم الإصلاح على أساس المبادئ الثابتة والقواعد العامة النيرة التي تقدمها التربية المقارنة كعلم وضمي .

فالتربية المقارنة تساعدنا كما يرى جوليان على أن نشخص مواطن الداء في النظام التربوي المطبق في دولة ما ، كما تعلمنا على الوسائل التي نستطيع استخدامها للتغلب على هذه الأدواء ، كل ذلك عن طريق تعاون دولي بناء .

لذلك نرى أن مارك أنطوان جوليان يمكن أن يعد (أباً التربية المقارنة) ، بالرغم من أن آراءه لم تجد فرصة للتطبيق العملي أثناء حياته ، وعذره في ذلك كما قلنا أن الرأي العام الأوروبي لم يكن قد وصل إلى مستوى يسمح له بالتعاون الصادق في ميدان التربية .

ب - الرحلات والتقارير التربوية :

شهدت دول أوربة والولايات المتحدة الأمريكية اهتماماً خاصاً بتنظيم التعليم أثناء القرن التاسع عشر . ويعزى هذا الاهتمام إلى ظهور القوميات بحيث أصبح الناس ينظرون لأنفسهم كإنكليز وألمان وفرنسيين بدلاً من أوروبيين تربط بينهم اللغة اللاتينية والعقيدة المسيحية . لقد ساعد تكون الدول القومية على بروز الفوارق في التفكير بين البلد والبلد الآخر ، وبالتالي على بروز فوارق في أساليب تربية الأطفال وأصبح كل بلد يسعى للاطلاع على أساليب البلاد الأخرى ليقوم على أساسها أساليبه الخاصة . لذا نرى عدداً كبيراً من المربين في هذا القرن يقومون بزيارات للبلدان الأخرى بغرض الاطلاع على أنظمتها التربوية واقتباس ما يتوسعون فيه الفائدة والصلاح . وقد كتب هؤلاء المربون تقارير عن أنظمة التعليم التي شاهدوها اقتصر معظمها على وصف هذه الأنظمة ، وتضمن بعضها الآخر مقارنات بين عدد من الأنظمة . ومن هؤلاء المربين :

جون غريسكم John Griscom :

نشر جون غريسكم الأمريكي إثر زيارته لأوربة ملاحظات عن المعاهد التعليمية في إنجلترا وفرنسة وسويسرة وإيطالية وهولندة عام ١٨١٨ . كما أنه وصف زيارته للمربي (بستاوتزي) في مجلدين تحت عنوان (سنة في أوربة) عام ١٨١٩ . وكان لكتابات غريسكم أثر كبير في التعلم في أمريكا .

فيكتور كوزان Victor Cousin :

وفي عام ١٨٣١ كلف المربي الفرنسي فيكتور كوزان من قبل وزير التربية الفرنسي زيارة بروسية للاطلاع على نظم التعلم فيها وتقديم تقرير عنها . وقد ترجم تقرير كوزان إلى الإنجليزية وكل له أثر كبير في أنظمة التعلم في فرنسة وإنجلترا وأمريكا ، مع أنه اقتصر على وصف النظام البروسي دون عقد مقارنة بينه وبين أي نظام آخر .

هوراس مان Horace Mann :

وفي عام ١٨٤٣ زار المربي الأمريكي هوراس مان أوربة لمدة ستة شهور ، ونشر على إثرها « التقرير السابع » الذي يقارن فيه بين نظم التعلم في إنجلترا وإيرلندة وفرنسة وألمانية وهولندة . وفي هنا التقرير نجد محاولة لتقوم النظم التربوية المختلفة .

ماتيو أرنولد Mathew Arnold :

في عام ١٨٦٥ قام ماتيو أرنولد الإنجليزي بزيارة فرنسة وألمانية وسويسرة وإيطالية لدراسة نظم التعلم الثانوي والعالي فيها بناء على تكليف لجنة التحقيق المدرسية التي شكلت لبحث مشكلات التعلم الثانوي في إنكلترة . وقد نشر أرنولد عام ١٨٦٨ تقريراً ضمنه ملاحظاته خلال هذه الزيارة بصوان (مدارس القارة الأوربية وجامعاتها) . وهو في هذا التقرير يصف نظم التعلم ويقارن بعضها ببعض ، ويعزو الفروق فيما بينها إلى الخصائص القومية لكل من شعوب هذه البلدان .

هنري بارنارد : Henry Barnard :

في عام ١٨٣٥ قام هنري بارنارد الأمريكي بزيارة لأوربة لدراسة نظم التعليم العام فيها ، والاطلاع على كيفية تطبيق طريقة بستالوتري في المدارس الألمانية . وبدأ بارنارد عام ١٨٣٩ بوضع تقارير سنوية عن التعليم في مختلف البلدان الأوربية . وقد جمعت هذه التقارير عام ١٨٥٤ ونشرت في مجلد واحد بعنوان (التعليم القومي في أوربة) . وفي عام ١٨٧٢ أصدر بارنارد أيضاً كتاباً في جزأين بعنوان : (التعليم القومي ، نظمه ومعاهده ، وإحصاءات عن التعليم في أقطار مختلفة) .

وقد أسس بارنارد عام ١٨٥٥ (مجلة التربية الأمريكية) التي استمرت في الظهور حتى عام ١٨٨١ ، ونشر فيها مقالات عديدة تصف نظم التعليم في الولايات المتحدة وبعض البلدان الأوربية . وقد قام (مكتب الولايات المتحدة للتعليم) الذي تولى بارنارد رئاسته عند تأسيسه عام ١٨٦٨ بنشر تقارير عن مختلف نظم التربية والتعليم الأجنبية .

ومن التقارير الهامة أيضاً ما كتبه الألماني (كروس) عن التعليم في فرنسا وإنكلترا ، والروسيين (تولستوي وأوشينسكي) عن التعليم في عدة دول أوربية .

ثالثاً - التطورات في النصف الأول من القرن العشرين

أ - العلماء :

إسحاق كاندل I. Kandel :

أصدر كاندل عام ١٩٣٣ كتابين هامين هما : (التربية المقارنة) و (دراسات في التربية المقارنة) ، يعرض فيها أن دراسة النظم التربوية لمجموعة من البلدان تظهر لنا بوضوح أن هناك « مشكلات تربوية » مشتركة تتكرر في أكثر من بلد واحد ، وإن كانت تتخذ في كل بلد صورة خاصة تتناسب مع تاريخ ذلك البلد وظروفه الاجتماعية والسياسية . ويرى كاندل أن هذه المشكلات المشتركة يمكن أن تكون موضوعاً للتربية

المقارنة . وقد أوضح كاندل « أن التهمة الرئيسية للمعالجة المقارنة للمشكلات التعليمية تظهر في تحليل الأسباب التي أوجدت هذه المشكلات ، كما تظهر في مقارنة العروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل التي تقوم عليها هذه العروق ، وأخيراً في دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة . وبعبارة أخرى . تتطلب للمعالجة المقارنة تقدماً للعوامل الحفية الروحية والثقافية التي تقف خلف النظم التعليمية ، مع الملاحظة أن العوامل والقوى التي تقف خارج المدرسة قد تم أكثر مما يدور في داخلها » .

ومعنى ذلك أن موضوع التربية للمقارنة عند كاندل هو « المشكلات التربوية من حيث علاقتها بالنظام التعليمي وبالنظام العام السياسي والاجتماعي والاقتصادي وبالتطور التاريخي والخصائص القومية للأمة ذات العلاقة » .

أما فيما يتعلق بطريقة التربية المقارنة . فيرى كاندل أن المقارنة قد تقتصر على تحصيل معرفة سطحية عن الأنظمة التربوية ، أي قد تكفي بوصف هذه النظم دون التعرض لتفسيرها . ويعترف كاندل لهذا النوع من الدراسات بقمته كأساس أولي لا يمكن لبناء التربية أن يستغني عنه ، ولكنه يعتقد أن الطريقة الحقيقية للتربية المقارنة يجب أن تقوم إلى تحصيل « معرفة صحيحة » تكشف عما وراء النظام التربوي أو المشكلة التربوية من عوامل محركة وقوى خفية . والمقارنة التفسيرية هذه تعرفنا بالأسباب التي تحمل لكل نظام تربوي خصائص يميز بها عن غيره ، وتشرح لنا أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين النظم التربوية ، كما تعرفنا على الطريقة الخاصة التي يحل بها كل نظام تربوي مشكلاته .

وهذه المقارنة التفسيرية تساعد الباحث بالتالي على فهم النظام التربوي القائم في بدنه فهماً عميقاً ، وعلى إصلاح هذا النظام ، لأن اكتشاف العوامل الحفية التي تقف خلف النظم التعليمية وتسيطر عليها ، يساعده على تحويل النظم الأجنبية والحلول المستوردة من الخارج ، وتكييفها حتى تناسب البيئة المقصودة بالإصلاح . فبالإصلاح

لا يتأق بطريق نقل النظم أو الحلول التربوية نقلاً أعمى عن بلد أجيى - بل بتحويل
الحلول لتناسب الأوضاع القومية .

لقد عد كاندل الدول الست الآتية : إنكلترة وفرنسة وألمانية وإيطالية والاتحاد
السوفييتى والولايات المتحدة الأمريكية عابرة تربوية رائدة للعالم . واشغلت دراسته على
عرض للإطار التاريخى والقومى لأنظمة التربية فى هذه الدول بالإضافة إلى وصف
معالمها الرئيسية .

مرجىوس حسن ونىكولاس هانز S. Hemen, N. Hans :

يرى الفيلسوف والمربى الرومى (حسن) ، والأستاذ الإنجليزى (هانز) أستاذ
التربية المقارنة بجامعة لندن أن الطريقة المقارنة فى التربية تعنى معالجة المشكلات
التعليمية والتربوية فى البلاد المختلفة مع تحليل هذه المشكلات وتفسيرها فى ضوء
العوامل التى تؤثر فيها .

وقد احتار (حسن) أربع مشكلات رئيسية تواجهها السياسة التعليمية وهى
التعلم الإلزامى ، المدرسة والدولة ، المدرسة والكنيسة ، المدرسة والحياة الاقتصادية .
وقد حلل (حسن) الأسس التى تقوم عليها المشكلات ، وأتبع ذلك ببيان للتشريعات
الحديثة المتبعة فى كثير من البلدان فيما يتعلق بهذه المسائل .

وقد استخدم (هانز) فى كتابه (أسس السياسة التعليمية) الذى أصدره عام ١٩٢٩
طريقة مماثلة . فبالإضافة إلى المشكلات الأربع التى عالجها (حسن) أضاف (هانز)
مشكلات :

الدولة والأسرة ، الأقليات الوطنية ، الجامعات ، القويل ، التربية السياسية ، كما
أضاف فى طبعة ١٩٣٣ فصلين آخرين عن التعليم المهني وتعليم الكبار .

وقام (هانز) فى كتابه (التربية المقارنة) الذى صدر عام ١٩٤٩ بدراسة عميقة
للعوامل التى تكمن وراء كل نظام تربوي ، ومثل لذلك بدراسة مختصرة ولكنها عميقة

ذات اتجاه واضح ، لأربع دول هي : إنكلترا والاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة وفرنسة . ويرتب هانز هذه العوامل كما يلي :

- ١ - العوامل الطبيعية : العرقية واللغوية والجغرافية والاقتصادية .
- ٢ - العوامل الدينية : الكاثوليكية ، البروتستانتية ، الأنكليكانية .
- ٣ - الاتجاهات الاجتماعية : الإنسانية ، الاشتراكية ، القومية ، الديمقراطية .

جون كرامر وجورج براون J Cramer, G Browne :

يرى مؤلفا كتاب (التربية المعاصرة) الذي صدر عام ١٩٥٦ ، بأن التربية المقارنة يجب أن تكون أكثر من مجرد وصف للأنظمة التربوية السائدة . فعملها أن تبحث لتكتشف لماذا نمت أنظمة التعليم القومية في اتجاهات مختلفة ، ولماذا يتصف بعضها بالتقدمية ، في حين بقي بعضها الآخر متخلفاً ، ولماذا تسيطر على بعضها إيديولوجيات سياسية محددة ، بينما يشجع بعضها الآخر الحرية والتنوع .

ومن أجل أن يفهم الباحث نظاماً تربوياً ما ، يتعين عليه ألا يتوقف عند المظاهر الخارجية ، بل يتجاوزها إلى فحص القوى الاجتماعية والسياسية التي تعمل ورائه لأن أي نظام تعليمي يعكس الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلد الذي ينشأ فيه ، سواء أكانت هذه الفلسفة معلنة أم مضرة .

ويرجع كرامر وبراون العوامل التي تؤثر في أنظمة التربية القومية إلى العوامل السبعة التالية :

- ١ - الشعور بالوحدة الوطنية .
- ٢ - الوضع الاقتصادي العلم .
- ٣ - المعتقدات والتقاليد الرئيسية ، بما في ذلك التراث الديني والثقافي .
- ٤ - وجود الفكر التربوي التقدمي .
- ٥ - مشكلات اللغة .

٦ - الاتجاهات السياسية : الشيوعية ، الفاشية ، الديمقراطية ..

٧ - موقف المجتمع من التعاون والتفاهم الدوليين .

وتلخص فيما يلي الشروح التي يقدمها للؤلؤفان لهذه العوامل :

١ - الشعور بالوحدة الوطنية :

تتكون أكثر دول العالم في عصرنا من عدد من الفئات القومية امتزجت عبر التاريخ بدرجات متفاوتة . لذلك كانت للمشكلة التي تواجهها معظم البلدان هي تحقيق الوحدة الوطنية .

والدول التي يكون شعور أفرادها بالوحدة الوطنية نامياً لا تعاني مشكلات كبيرة في وضع نظامها التربوي ، أما الدول التي تضم فئات قومية متعددة ومتصارعة فتصطدم بصعوبات كثيرة .

وقد لجأت كل دولة إلى تحقيق الشعور بوحدةها الوطنية بأسلوب يتناسب مع أوضاعها ، وهناك أمثلة كثيرة على ذلك كأمثلة فرنسا ، والولايات المتحدة الأمريكية . فقد وطدت فرنسا وحدتها القومية عن طريق نظام مركزي وتعليم موحد قوامه اللغة الفرنسية والتراث الثقافي الفرنسي . كما أمركت الولايات المتحدة ملايين المهاجرين عن طريق نظام لا مركزي ؛ ولكن بتعليمهم اللغة الإنكليزية والتاريخ وأسلوب الحياة الأميركية .

٢ - الوضع الاقتصادي العام :

إن الثروات الاقتصادية لبلد ما تؤثر تأثيراً كبيراً في مستوى القرص التربوية التي يستطيع تقديمها لأبنائه . فمن الواضح أن بلداً كثيفاً بالسكان ، غنياً بموارده الطبيعية ، يمتلك وسائل كثيرة للمواصلات والاتصال ، هو في وضع يسمح له بأن يصرف بسخاء

على نظامه التربوي ، كما أن بلدًا قليل الكثافة ، يعتمد بالدرجة الأولى على الزراعة ، يصعب عليه تأمين الأموال اللازمة لبناء نظام تربوي كامل متطور .

على أننا لا نستطيع أن نضع قواعد ثابتة في هذا المجال ، فهناك عوامل أخرى كالعوامل الثقافية والسياسية وغيرها يمكن أن تتدخل فتفرض على الدولة اتجاهاً لا يتفق مع وضعها الاقتصادي . فإنگلتر مثلاً عندما كانت غنية قوية في القرن الماضي وفي بداية هذا القرن كانت تتبنى نظاماً ازدواجياً في التعليم (تعليم ثانوي وجامعي لأبناء الطبقات الغنية يتم في المدارس الكبرى ، وتعليم مهني لأبناء الفقراء ويتم في المدارس الخيرية) ولكنها اضطرت عام ١٩٤٤ إلى أن تضع نظاماً ديمقراطياً تقديمياً بالرغم من تزعزع مركزها الاقتصادي وذلك لانتشار الوعي بين صفوف الطبقات الفقيرة فيها .

٣ - المعتقدات والتقاليد الرئيسية :

تتأثر الأنظمة التربوية في معظم البلدان بالمعتقدات والتقاليد السائدة في ثقافة الشعب .

ففي فرنسا مثلاً نوطدت خلال فترة طويلة تقاليد اصطفاء الأفراد على أساس سعة الثقافة إلى درجة أصبح معها النظام التربوي الفرنسي بأكمله يهدف إلى تكوين نخبة مثقفة . وعندما قدمت مقترحات لتطويره « كاللدرسة الموحدة » « وإصلاحات لانجھان » بنهرس تحقيق العدالة الاجتماعية وتقديم تعليم مناسب لجميع أبناء الشعب ، كوفحت هذه المقترحات وأُعيقَت خشية هبوط مستوى الثقافة التقليدي .

ولقد كان الدين من أكثر هذه العوامل تأثيراً في الأنظمة التربوية . فخلال القرون الوسطى كانت الكنيسة في أوروبا هي المؤسسة الوحيدة التي تشرف على التربية ، ولكن سلطتها في هذا المجال انتقلت إلى الحكومات الوطنية بعد نشوء نظم الحكم القومية .

وإذا نظرنا إلى المذاهب الدينية المختلفة رأينا أن الكنيسة الكاثوليكية تعتقد بأنها أحق المؤسسات بالسيطرة والإشراف على التعليم وتتحكم بهذا الحق كلما استطاعت . وقد أنشأت بعض حركات الإصلاح الديني في أوروبا أنظمة تعليمية يشرف عليها « الإخوة المسيحيون » أو الجزويت أو غيرهم من المنظمات الدينية المعروفة .

وقد قصر رجال الدين الأنكليكان في إنكلترة اهتمامهم على « مدارس النحو » التي تستقبل أبناء الطبقات العليا ، وتركوا تربية أبناء الطبقات الفقيرة للمؤسسات الخيرية ، وذلك خلافاً لما قام به الكاثوليك من تقديم التعليم لأبناء مختلف الطبقات ، وخلافاً لما دعت إليه الطوائف البروتستانتية الأخرى من تعميم التعليم ونشره بين أبناء الشعب كافة . فقد طبق اللوثريون هذا المبدأ في شمال ألمانيا والبلدان الإسكندنافية حتى أن بروسية تمدت من أوائل الدول التي أنشأت نظاماً قومياً للتعليم .

٤ - وجود الفكر التربوي التقدمي :

لكل بلد أساليب تربوية استخدمها فترة من الزمن حتى أصبح من السمر عليه أن يتغلب منها . وقد حدثت أكثر الإصلاحات التربوية نتيجة ظهور رجال كبار كفرنسيس بيكون وجون لوك وكومينيوس وروسو وغيرهم ، تمردوا على الأساليب التربوية السائدة وانتقدوها مبينين مواطن الضعف فيها . واستطاع مربون آخرون مؤمنون بالآراء الجديدة نقلها إلى الميدان العملي كما فعل بستالوتزي وهربارت وفرويل وديوي . ومن ثم انتشرت الآراء التقدمية في التربية في جميع مدارس العالم .

ومن الملاحظ أن الدول التي تتبنى نظاماً مركزياً في التعليم أقل قدرة على الاستجابة للحركات التربوية الجديدة من تلك التي تدار مؤسساتها التربوية بصورة لامركزية .

٥ - مشكلات اللغة :

حين يتكلم أبناء بلد ما لغة واحدة دون لهجات عامية متنوعة ، يسهل على

المسؤولين في هذا البلد وضع نظام تربوي قومي . وإنكلترة وفرنسة وألمانية تصد أمثلة واضحة على ذلك .

وإذا كانت الوحدة الوطنية قوية ، فإن تصد اللغات يمكن ألا يترك أثراً سيئاً في النظام التربوي القومي (كما هو الوضع في سويسرة أو بلجيكة) .

ولكن حين يكون في بلد ما لغات متعددة يقابلها وجود فئات قومية متعددة ومتصارعة ، أو حين تكون هناك لهجات محلية متعددة ، أو أيضاً حين تكون اللغة صعبة معقدة بحيث يتطلب تعليمها وقتاً طويلاً . في هذه الحالات يواجه المربون مشكلات كبيرة .

ففي الهند مثلاً (١٤) لغة رئيسية ومئات من اللهجات . أضف إلى ذلك ارتفاع نسبة الأمية التي تقارب ٨٨,٢ بين النساء . وهذه المشكلة بقيت دون حل أثناء الحكم الإنكليزي . وبعد الاستقلال بدأت اللغة الهندية تحتل مكان الصدارة في الهند ، والأوردية في الباكستان . على أن لغات أخرى ما تزال تسود في بعض المقاطعات (كالتياميل) ، (والبنغالية) . وستمر فترة طويلة ، على الأقل ، قبل أن تستطيع الهند الاعتماد على لغة واحدة في جميع أرجائها .

وتأخذ هذه المشكلة في الصين شكلاً آخر ، إذ إن اللغة الفصحى المكتوبة تختلف عن لهجات الكلام المتعددة ، أضف إلى ذلك صعوبة كتابتها . لذلك لجأت الحركة القومية منذ ١٩١٩ إلى إيجاد « لغة فصحى مبسطة » من طريق استخدام الألفاظ والتراكيب المشتركة بين الفصحى والعامية . وقد نجح هذا الإصلاح وأصبحت وسائل الإعلام والمؤسسات المدرسية تستخدم هذه اللغة . وتعمل الحكومة الشعبية القائمة على تدعيم هذه اللغة الجديدة باستخدامها في الإعلانات ، وصحف الحائط ، وبرامج نحو الأمية إلخ .

٦ - الاتجاهات السياسية :

ما من شك في أن الجو السياسي الذي يحيط بنظام تربوي ما هو واحد من أقوى العوامل المؤثرة في هذا النظام . فالتربية تتبع عادة الاتجاهات السياسية والاجتماعية السائدة في دولة ما ، لأنه ما من حكومة تسمح لنظامها التربوي بالدعوة للثورة عليها أو حتى بتوجيه النقد المهدام للنظرية السياسية التي تقوم عليها . ولكن التربية تسهم مع ذلك في تكوين المعارضة عن طريق الوعي الذي تشره .

وبما أن معظم أنظمة التعليم القومية قد تكونت خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، لذلك عكست هذه الأنظمة آمال البلدان التي كونتها . لقد كان ينظر إلى التربية كشئ على أنها وسيلة لإيقاظ الشعور القومي ، وإذا هي أحياناً تأخذ شكلاً نافعاً ، وأحياناً أخرى تأخذ شكلاً خطراً كما كان عليه الحال في ألمانيا وإيطاليا واليابان أيام الحكم الفاشي في هذه الدول .

٧ - مواقف المجتمع من التعاون والتفاهم الدوليين :

هناك عامل جديد نسبياً بدأ يترك أثراً في أنظمة التربية في عدد كبير من دول العالم وهو العمل على زيادة التفاهم والصداقة بين الشعوب .

فبالرغم من الصعوبات الهائلة التي لاقتها اليونسكو في بداية عهدها ، بدأ تأثيرها يتضح ، وراح عند كثير من مدارس العالم يستهدي بشعار اليونسكو المعروف .

« بما أن الحرب تبدأ في عقول البشر ، يجب أن يبنى الدفاع عن السلام في عقول البشر أيضاً » .

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تتبادل بعض الدول التلاميذ وطلاب الجامعات والمدرسين ، وتضمن مناهجها التعليمية مواد دراسية ترمي إلى زيادة فهم الشعوب الأخرى . كما أن بعض الدول أعادت كتابة كتبها المدرسية في المواد الاجتماعية لتحذف

مها ما يسيء إلى شعوب أخرى وتتميز علاقاتها بهذه الشعوب كما فعلت الشعوب الإسكندنافية لزيادة الروابط فيما بينها

بدرو روسلو P. Rosello :

شغل الأستاذ روسلو منصب المدير المساعد في (مكتب التربية الدولي) في جنيف مدة طويلة ، ودرس التربية للمقارنة في (معهد العلوم التربوية) التابع لجامعة جنيف . وقد ساهم بذلك في بحوث التربية المقارنة علمياً ونظرياً .

١ - تعريف روسلو للتربية المقارنة :

في كتابه (نظرية التيارات التربوية) يعرف روسلو التربية المقارنة بأنها :

« تطبيق أسلوب المقارنة على دراسة الجوانب الرئيسية للمشكلات التربوية » .

وهذا التعريف ضيق من حيث اقتصره على دراسة الجوانب الرئيسية للمشكلات التربوية ، إلا أن روسلو يوسع إطار هذا المصوع في تصنيفه للدراسات التربوية المقارنة بحيث يجعله يشتمل على دراسة أوضاع التربية في العالم كله .

٢ - تصنيف روسلو للدراسات المقارنة في التربية :

يصنف روسلو الدراسات التربوية المقارنة بالاستناد إلى أربعة أسس وهي :
الموضوع المدروس ، وسمة الميدان الجغرافي ، وأهداف الدراسة ، والنهج المتبع فيها .
ويحصل نتيجة لذلك على التصنيف التالي :

أولاً - من حيث الموضوع يمكن للمقارنة أن تكون :

- مقارنة لنظم التربية بعضها مع بعض .

- مقارنة بنية التعليم .

- مقارنة النظريات التربوية .

- مقارنة المناهج ومواد الدراسة .

- مقارنة الطرائق التربوية للمستعملة .

ثانياً - ومن حيث سعة الميدان الجغرافي يمكن أن تمعد المقارنة بين :

- مختلف المناطق في القطر الواحد .

- مختلف الأقطار التابعة لنظام اتحادي ، أو مختلف الولايات أو الأقاليم .

- الدول أو الشعوب المختلفة :

- مجموعة من الدول في منطقة من العالم ، ومجموعة أو مجموعات من مناطق أخرى .

ثالثاً - ومن حيث الهدف ترمي المقارنة :

- إلى الوصف ، وتشمل للمقارنة الوصفية جمع للمعلومات وملاحظة الوقائع

ومقارنتها بغية معرفة أوجه الشبه والاختلاف .

- إلى التفسير ، وتشمل التربية المقارنة التفسيرية البحث عن علل الظواهر ، وإذا

أمكن ، التنبؤ عن تطوراتها في المستقبل .

رابعاً - ولما كان بالإمكان مقارنة أوصاف ثابتة بعضها مع بعض ، أو مقارنة

حركات وتطورات ، فإن للمقارنة من حيث نوع الدراسة تكون :

- دراسة سكونية تشمل دراسة نظم التعليم وأجهزته وبنيته .

- دراسة حركية تحلل الحركة التربوية أي التغييرات والتطورات التي تحدث في

مجال التربية .

وهذه الأبواب تتداخل بحيث يمكن أن تضرب فقرات كل باب بعدد فقرات كل

من الأبواب الأخرى ، فتكون لدينا مثلاً مقارنة وصفيّة سكونية لموضوع معين في

ميدان معين ، أو مقارنة تفسيرية حركية لذات الموضوع في ذات الميدان . وهكذا ...

ولا بد هنا من الإشارة إلى أن الاتجاه إلى تقسيم الحركة والتغيرات والتطورات

التربوية ، بدلاً من الاكتفاء بتفسير القوى الخفية التي تؤثر في نظم التعليم كما حاول

ذلك كائنل وهانز وآخرون يعني أن روسلو يعطي « التفسير » معنى جديداً هو معرفة الاتجاهات العامة للتطور التربوي في العالم أو ما يسميه روسلو « التيارات التربوية » .

٣ - نظرية التيارات التربوية عند روسلو :

يبين روسلو في كتابه (التربية المقارنة في خدمة التخطيط) كيفية انتقاله من الدراسات التربوية المقارنة الوصفية إلى الدراسات للمقارنة التفسيرية الحركية . فيقول : « لما كان علي أن أقوم بتسجيل مئات الحوادث التربوية ، التي نخبذ من ستة إلى أخرى ، والتي يرفع بها تقرير إلى « مكتب التربية الدولي » فباني لم أستطع إلا أن أدهش لعدد بعض هذه الحوادث في أكثر من بلد واحد ، وتكررها في أكثر من سنة واحدة . وذلك ما دفعني إلى تخطيط حدود « التربية المقارنة الوصفية » للمفروضة على الحولية (يقصد بذلك الحولية الدولية للتربية التي يصدرها مكتب التربية الدولي منذ عام ١٩٣٣ والتي أشرف على تحريرها بدرو روسلو منذ ذلك الحين) حتى انتقلت أفكارني إلى ميدان « التربية المقارنة التفسيرية » انتقالاً لاشمورياً ، وإذا بي أتسامل من (سبب) الحوادث المتكررة وعن إمكانية (امتداد) هذه الحوادث إلى المستقبل .

حدث ذلك إذن كنتيجة عملية لجمع المعلومات وما ينشأ عن المعلومات المتجمعة من ظواهر ، دون أن يكون لدي فكرة سابقة ، إنما هو استقراء للحوادث نفسها . وأخذت بنتيجة ذلك أرى : كإن مجموعة « تيارات تربوية » ترتسم أمامي ، بخطوطها العريضة ، حسب الحالات التي أدرسها . وأن توقف بعض هذه « التيارات على بعض » . وعلاقتها بعضها ببعض ، من جهة ، وعلاقتها باتجاهات أم منها سواء أكانت سياسية أو اجتماعية أم اقتصادية الخ .. من جهة أخرى حملني على الاعتقاد بأن هنالك بعض « مبادئ السببية » وأنه لو أمكن معرفة هذه « السببية » لأصبح من السهل علينا أن نفهم « الحركة التربوية » وتتنبأ بتطوراتها المقبلة .

أما « مبادئ السببية » التي تحكم في تطور الأوضاع التربوية فيلخصها روسلو في اللمبأين الهامين التاليين :

المبدأ الأول - مبدأ التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة ، يقول روسو : « ...
يمكننا بموجب هذا المبدأ أن نؤكد النور الذي يقوم به كل من التربية والمجتمع بالنسبة
للاخر سلبياً أو إيجابياً .

عكسنا يوافق على أن التربية تسيطر إلى درجة عالية على كل تغير في المجتمع . وليس
هناك من يفكر في أن يتكرر مثلاً : أن التعلم الشعبي قد أسهم في إيقاف صير الجماعات
الشعبية وجعلها تشارك مشاركة فعالة في القضايا العامة . بل من يستطيع أن يشك
اليوم في أن النضال المنتشر في كل العالم ضد الأمية مثلاً ، أو أن زيادة عدد التلاميذ في
المدارس الثانوية أو المهنية أو العالية ، أو أن تدريب الفنيين والعمال ، وأمثال ذلك ..
ليست من العوامل الأساسية التي فرضت على عصرنا الحاضر هذا التطور السريع الذي
يتمتاز به ؟

عمر أننا بالمقابل لا نميز اتجاهات كنفياً ، سواء منا المختصون في التربية وغير
المختصين ، إلى المسئلة المقابلة للمسئلة السابقة وهي : تأثير الحياة الإنسانية العامة في
الحوادث التربوية تأثيراً حاسماً ..

ومع ذلك فإننا إذا فحصنا الأمور من قريب . لابد لنا أن نشاهد أن التغيرات
والإصلاحات المختصة بالتعليم والتي يظن المربون أنهم هم الذين أحدثوها ليست
النتيجة للعوامل التي قدمت لمشكلات أخرى تعرضت لها الإنسانية في غير مجال
التربية .

فلعل الأفضل أن نبحث عن أصل الحركة التي قامت من أجل تمديد سني الإلزام
لمدرسية في الخوف من البطالة بدلاً من أن نبحث في مجال مشاغل السلطات المدرسية .
وكذلك فإن رد الفعل على النزعة العقلية للتطرفة ، وانتصار الشعوب
لانتكسوسكونية في الحروب ، هو الذي شجع عو المدرسة التفعالة - مدرسة النشاط -

ولأن الأم أصبحت تنغيب عن المنزل ، على الخصوص في البلدان الصناعية ، قام نظام مدارس الحضنة ، لا بتأثير النظريات التربوية عن قيمة الانطباعات الأولى في الطفولة المبكرة .

إن في ذلك لدرساً في التواضع - لنا نحن المربين - الذين تقع ضحية أوهام تشبه أوهام العراشة حينما تطير داخل عربة القطار فتظن أنها تسير بسرعة ١٠٠ كم في الساعة بينما ترجع هذه السرعة للقطار لا لها .

المبدأ الثاني - مبدأ التأثير المتبادل بين الظواهر التربوية : يقول روسلو : « ... وهنا المبدأ يلعب دوراً هاماً في تطور (الحركات التربوية) . ويمكننا أن نشبه ميدان التربية بركة الشطرنج الواسعة . فإن انتقال حجر صغير في الشطرنج يحدث تغيراً في وضع القطع الأخرى جميعاً . مثل هذه الظاهرة تلاحظ أيضاً في الأوضاع الاستراتيجية الحربية : فإذا أمرت قطعة من القطع بالتقدم أو التأخر ، كان لابد من إعادة تسوية الصف في القطاعات المجاورة .

إن صح ذلك المبدأ لم يعد بإمكاننا - مثلاً - أن ننشئ تشريعاً يتعلق بالتعليم الثانوي دون أن نأخذ اهتماماً لأثر هذا التشريع في التعليم المهني أو في المراحل العليا في التعليم الابتدائي .. وإلا فإننا نعرض للموقع في نتائج سيئة مثل إعطاء التلاميذ دروساً لم يتأهبوا لها ، أو دروساً سبق لهم أن حفظوها في سنوات سابقة ، وفي الحالات تدفع الدولة غالباً من عمل لم تلاحظ فيه الترابط بين أجهزة التعليم المختلفة .. » .

وفيما يتعلق بالتيارات التربوية البارزة في هذا القرن يقول روسلو :

« إن الشيء يفحص خلال خمس وعشرين سنة الحوادث التي سجلت في الحولية الدولية للتربية يجد من المصير عليه ألا يستخلص بعض النزعات التي تميز الحركة التربوية خلال تلك المدة . وبعد استخلاص تلك النزعات كيف يستطيع المرء أن يقاوم

توق النفس إلى البحث عن تفسير لها يستند إلى تقاطع التشابه بين تلك النزعات وبين التيارات التي تظهر في ميادين أخرى غير ميدان التربية ؟

وفيما يلي سنعرض أمثلة عن هذه النزعات المسيطرة لعل فيها فائدة للأشخاص العاملين في المجال التربوي .

التيار الأول - عصر الإصلاح :

مما يلاحظ بسهولة أن الحروب وتغير النظم السياسية قد خلقت جواً ملائماً للإصلاحات التربوية . فالحرب العالمية الأولى (١٩١٤ - ١٩١٨) كانت نقطة البدء لظهور مرحلة تجديد تربوي ، لاسيما في البلدان المغلوبة على أمرها التي وقعت فريسة للتنمر من أنظمتها السابقة . وقد تكررت الظاهرة نفسها في نهاية الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ - ١٩٤٥) . ومن المفيد أن نلاحظ كذلك أن الرغبة في التعديل والإصلاح في ميدان التربية قد استمرت تظهر خلال الفترة التي فصلت بين الحربين العالميتين وفي الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية ، والظاهر أن الإصلاح الشامل العام يتبع دائماً الحوادث الخفيفة التي تغير مجرى التاريخ .

أما الإصلاحات الجزئية ، فإن المتبع يلاحظ ملاحظة ذات معنى هام في التربية ، وهي أننا نجد دولة من كل دولتين قد سلكت اليوم طريق إعادة النظر في مناهج التعلم أو مواد الدراسة الابتدائية . بل إن السبب لتريد على ذلك قليلاً فيما نتحدث عن التعديلات الخاصة بالتعليم الثانوي .

ترى هل تستطيع « التربية المقارنة التفسيرية » أن تساعدنا على الكشف عن أسباب هذه التبدلات أو هذا « الطغى المتبدل » الذي يسيطر على ميدان التعلم ؟

إنها تستطيع على الأقل أن ترينا أن سرعة التبدلات الاجتماعية من اقتصادية سياسية وعلمية قد تركت حتماً آثاراً في ممرعة تطور المدرسة ، وإن كانت هذه الآثار تحدث متأخرة عادة . وتستطيع كذلك أن نذكرنا أننا إذا كنا نعيش في عالم متغير فإن

من المستغرب أن يخرج التعليم على ذلك النظام العام وأن يهرب من جذب التيار الاجتماعي له .

أصف إلى ذلك أنه إذا كان مبدأ التأثير المتبادل للوقائع التربوية بعضها ببعض مبدأ صحيحاً ، فإن كل تغير ، كيفياً كان أو كياً ، في ميدان التربية يشتر بالضرورة تعديلات جديدة في بنية النظام التعليمي لموازنته .

التيار الثاني - زيادة تدخل الدولة في شؤون التربية :

بما هو واضح أن تأثير الدولة في التربية يزداد يوماً عن يوم منذ الحرب العالمية الأولى . تظهر هذه النزعة على الخصوص في زيادة نفو التعليم الرسمي على حساب التعليم الأهلي . ومن المناسب أن نلاحظ أيضاً أن أجهزة الحكم ، بما تملك من قوة ، تميل إلى تأييد تدخلها في شؤون المدرسة . وذلك ما يؤكد على الخصوص إحداث وزارات مركزية للتربية في البلدان التي تتبع النظام الاتحادي ، والتي كانت لا تملك إلا أجهزة مركزية للإعلام والبحث .

فما هي أسباب هذه الظاهرة ؟ أول تلك الأسباب يمكن إرجاعه إلى انتصار النظم الاجتماعية التي تتطلب فيها - بأساليب مختلفة - أهمية الجماعة على أهمية الفرد . ولعلنا نرى في ذلك مظهراً تربوياً للتيار الاجتماعي العام الذي يعمل مصالح الفرد ملحقة بمصلحة الجماعة .

إذا أضفنا إلى ما تقدم تيار « غلاء التعلم » الذي يشمل علاوات المعلمين ، ونفقة الأبنية المدرسية ، ووسائل الإيضاح .. إلخ ، أمكننا أن ندرك لماذا لم يعد بإمكان الهيئات الأهلية مناقشة الدوائر الرسمية في ميدان التربية .

التيار الثالث - مدارس للجميع :

بذلت جهود عظيمة غايتها أن يتمكن أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع من الاستفادة من ميزات التعليم التي كانت محصورة في الماضي بغئة قليلة من الناس . ويمكن أن نرى

عن هذه الريادة الكمية بزيادة « الكثافة السكانية » أي زيادة النسبة بين عدد السكان وعدد الطلاب ، ولا بد أن يذكر بهذه المناسبة أن الكثافة المدرسية تبلغ في بعض البلدان ٢٥٪ من السكان أي أن بين كل أربعة أشخاص شخصاً مجلداً في مؤسسة تعليمية .

وفي بحثنا عن أسباب هذه الظاهرة ، يتعذر علينا أن نفصل الاتجاه التربوي هنا عن اتجاه التطور الاجتماعي العام . فلا يستطيع أحد أن ينكر أن مشكلة توفير « مدارس للجميع » ترجع إلى الأسباب نفسها التي يرجع إليها موضوع توفير مساكن للجميع ، وغذاء للجميع وصحة جيدة للجميع ، أو حتى توفير وسائل النقل للجميع . فإذا كان القرن التاسع عشر يبدو وكأنه يحمل رسالة (الحرية) ، فإن القرن الحاضر بالمقابل يحمل رسالة (المساواة) ، بأن يتمتع الجميع بالخيرات التي كانت وقفاً على فئة معينة ، قليلة كانت أم كثيرة ..

التحدي الرابع - غلاء التربية :

إن مقارنة ميزانية التعليم في السنوات الحالية ترينا خطاً يائياً صاعداً بشكل مدهش .

ويمكننا أن نرجع هذا الغلاء إلى سببين : أولهما : زيادة قيمة الوحدة التربوية أي « كلفة التلميذ في الساعة » ، وثانيهما : زيادة عدد المنتفعين بالتربية وزيادة الساعات التربوية التي يستهلكها كل واحد من المنتفعين .

إن زيادة « كلفة التلميذ في الساعة » تظهر بوضوح ويفسرهما ما يلي :

أ - زيادة رواتب القائمين بالتعليم بزيادة مستمرة .

ب - نقص الإنتاج الكمي الذي يطالب به المعلم والاهتمام بالكيف في الإنتاج (مثل تقاص عدد التلاميذ في الصف الواحد) .

جـ - زيادة تكاليف الأبنية والأدوات المدرسية .

ولا يقل عن ذلك وصوفاً ما نراه من زيادة عدد المتفعين بالتربية وزيادة عدد الساعات التي يستهلكها كل واحد منهم . فزيادة عدد المتفعين قد ترجع إلى تعميم التعليم الإلزامي ، وإلى زيادة السكان بصورة عامة . أما زيادة عدد الساعات التي يستهلكها المنتفع فإنها تظهر بوضوح إذا ذكرنا أنه في كثير من البلدان ، لم يكن التلميذ في الماضي يقضي على مقاعد الدراسة إلا سنتين ، أو ثلاثاً ، أو أربعاً . أما اليوم فإن تمديد مدة التعليم الإلزامي حتى يشمل في بعض البلدان قسماً من التعليم الثانوي من جهة ، وزيادة عدد تلاميذ رياض الأطفال من جهة أخرى ، كل ذلك قد أدى إلى أن ترتفع المحصنات المدرسية لكل تلميذ من ألفي ساعة أو ثلاثة آلاف إلى اثني عشر ألف ساعة . وإذا استمر التزايد بهذه السرعة فإن كل إنسان رجلاً كان أم امرأة يقضي سدس عمره في المدارس ..

التحيز الخامس : أزمة تضخم التعليم الثانوي

ذلك أنه في الفترة التي عجد فيها أن نصف بلدان العالم لم تتوصل بعد إلى تعميم التعليم الابتدائي ، نرى أن تعميم التعليم الثانوي قد أخذ يفرض نفسه على العالم بسرعة .

إن زيادة « الكثافة المدرسية » في التعليم الثانوي تثير بدورها أزمة خاصة تتعلق ببنية التعليم . وفي هذا مثال على مبدأ العلاقة المتبادلة بين أجهزة التعليم . فإن ظاهر تحول التعليم الثانوي من « أسرة صغيرة » إلى « أسرة كبيرة » تجبرنا على توسيع أبنية ذلك الجهاز ، وعلى تعديل طريقة تسييره .. وإن تحويل المدرسة التي كانت مخصصة « لبعض الأفراد » إلى مدرسة « للجميع » قد استلزم توسيع معنى قولنا « مدرسة ثانوية » . فقد كانت المدرسة الثانوية إلى عهد قريب تنحصر على الخصوص في مدارس التعليم العام الأدبي والعلمي ، أما اليوم فإن التعليم الثانوي يشمل كل الدراسات الواقعة بين الابتدائي وبين التعليم الجامعي ، وتمديد يتوقف على عمر الطلاب أكثر مما يتوقف على طبيعة الدراسة التي تقدم إليهم .

ولما كان مبدأ الاهتمام بالعدالة الاجتماعية مسيطراً على النفوس كان لابد من تقرير معاملة جميع فروع التعليم الثانوي معاملة واحدة ، لذلك فقد وجب أن تقبل بلحقات هذا المبدأ وهي :

أ - أن نجعل السنوات الأولى في التعليم الثانوي على شكل صفوف توجيهية (إعدادية أو متوسطة) .

ب - تخفيف حدة الفواصل التي كانت تفصل بين أقسام التعليم الثانوي .

ج - اكتشاف مناهج تربوية تسمح بإيقاظ الاهتمام عند المراهقين الذين يفسدون إلى المدرسة وليس عندهم اندفاع شخصي نحو الدراسة ، بل إهم يشعرون أن بإمكانهم أن يخوضوا غمار الحياة ، ولكننا عن الذين نجبرهم بالقوة على البقاء في المدرسة .

د - أن نتم مجانية التعليم الثانوي بإعطاء منح أو مساعدات مدرسية بأشكال مختلفة إلى الطلاب المحتاجين .

التيار السادس : التربية بالعمل (مدرسة النشاط)

ومن التيارات البارزة - التي تميز تطور التربية في الوقت الحاضر - لا يمكن أن نهمل ما أحررته من عناية فكرة « التربية بالعمل » . ونحن نستعمل هذا التعبير لأننا نعتقد أنه أوسع من تعبير « مدرسة النشاط » الذي يثير في ذهن الجانب النهجي من الموضوع .

إن أنصار « التربية بالعمل » يريدون أن تكون المواد التي تحمل طابع المنفعة العملية في المحل الأول من مواد الدرس . وعلى المدرسة أن تهتم بتوسيع الخبرات Experiences والمهارات أكثر مما تهتم بتوسيع المعلومات Knowledge والمعارف . وقد أصبحت المحاكات المجهزة في خدمة الأعمال الإنتاجية ، لذلك لابد من أن تشمل قبل أن نضع مادة في المنهاج عن فائدتها الإنتاجية كما أن تكوين الأخلاق والعادات

الحسنة قد احتل مكانة لا تقل عن مكانة العلوم العقلية الأخرى في منهاج الدروس العلم ..

فهل نستطيع أن ننسب للمصادفة ظاهرة تأثير التعلم بالنزعة العملية ، بينما نحن نعيش في عالم متحرك تقاس فيه قيمة الإنسان بما ينتجه ، وتسود فيه القيم التي تشغل بال رجال الأعمال ؟

تيارات أخرى :

إن الأمثلة التي قدمناها ليست إلا غناذج عن الاتجاهات البارزة التي تميز حركة التربية في عصرنا الحاضر . وهناك تيارات أخرى .. يمكننا أن نذكر منها « تيار نمو التعلم المهني التقني » ، وإن الاندفاع الذي أصاب هذا النوع من التعلم - مع أنه قد ولد متأخراً بالنسبة لأنواع التعلم الأخرى - اندفاع يشير أمامنا عدداً من المشكلات التي تتعلق بتنظيم التعلم وبنيته والتي يصعب علينا أن نرى حلها بسهولة .

وكذلك ظاهرة تحول التربية من (فن) أو (صنعة) إلى (علم) ، وهي ظاهرة قد تركت أثراً خاصاً في مجال تكوين المعلمين وتأهيلهم ..

كذلك نستطيع أن ندرج في هذا الصدد الاتجاه إلى إدخال « الآلات في التربية » ، حتى ولو كنا لا نستطيع في الوقت الحاضر أن تنبأ بالنتائج التي سيؤدي إليها هذا التيار .

« - أهمية التربية المقارنة عند روسلو :

للتربية المقارنة أهمية عملية كبيرة في رأي روسلو ، ذلك أن وضع نظام للتربية في بلد ما ، أو إصلاح النظام القائم ، يتطلبان تخطيطاً واعياً يستند بالدرجة الأولى إلى معرفة الأبعاد القومية والإمكانيات للمادية والبشرية لهذا البلد ، ولكنه لا يمكن أن يتم بمزول من تجارب البلاد الأخرى .

والترية المقارنة التي تصف الأوضاع التربوية القائمة في العالم - وتفسرها سكونياً وحركياً عن طريق ربطها بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية .. واستخلاص الاتجاهات الكبرى لحركة التربية في العالم ، تقدم للقائمين على التخطيط التربوي الخدمات التالية :

أولاً - تحديد الأهداف : فقبل أن نعي أية دولة في الطريق الذي يوصلها إلى أهدافها ومثلها العليا يحس بها أن تحاول الوقوف على المرحلة والمستويات التي بلغتها أكثر الدول تقدماً وتوفيقاً ، خصوصاً وأن هذه المستويات تتغير وتتطور بإطراد مما يستدعي تغيير هذه الأهداف وتعديلها أيضاً .

ثانياً - تحديد الموقف في مشكلة معينة : نستطيع الترية المقارنة أن تزودنا ببيانات موضوعية تحدد موقعنا بالضبط من نقطة نرغب في استيضاحها ، أو مشكلة نريد التغلب عليها .

ثالثاً - إيجاد روح التنافس السليم : بالرغم من النقد الموجه إلى التنافس إلا أنه ، لو أحسن استغلاله ، قوة دافعة للتقدم والتطور . والترية المقارنة لا تقتصر وظيفتها على رفع إشارة الخطر إذا كانت الحالة المكتشفة خطيرة فعلاً ، بل إنها تخلق جوّاً سليماً من التنافس التعليمي بين الأمم .

رابعاً - تصنيف المشكلات حسب أهميتها : من العسير على الإنسان أن يحارب على جميع الجبهات في وقت واحد ، لذلك تلجأ جميع الدول إلى تصنيف المشكلات التي تواجهها ، فتؤجل الكفاح من أجل حل بعض المشكلات الثانوية ، وتكرس جهودها لحل المشكلات الرئيسية .

والترية المقارنة حبر وسيلة لتقدير أهمية المشكلات التي يواجهها النظام التربوي ، واختيار المشكلات الأكثر إلحاحاً ، تلك المشكلات التي تطالب بالأولوية .

خامساً - إيضاح نسية الحلول المقترحة : إن التريبة المقارنة تنمي الإحساس بنسبية الأمور ، كما تجعل القائمين بها يعقون بالألوان العالمية العامة من الحلول وما من شك في أن نجاح الحلول العامة يتوقف على مدى تكييفها للحالات الخاصة . والتريبة المقارنة تقدم عرضاً لمميزات من الحلول . فلذا تذكر المسؤولون عن تخطيط التعليم أن التعليم لا ينبغي أن يناسب التلاميذ فحسب بل والشعب بصفة عامة أيضاً ، أدركوا أن اختيار أنسب الحلول مهمة دقيقة فعلاً ، وأن هذه الحلول يجب أن تعدل وتكيف لتناسب الظروف السائدة أو الوسائل المتبعة أو الإمكانيات المتوافرة ، كما أن هذه الحلول يجب أن توضع على أساس تجريبي ، أي أن تطبق على نطاق ضيق أولاً ثم تعدل في ضوء التجربة لتتخذ صورتها النهائية قبل التعميم .

سادساً - حسن الاستفادة من الظروف : تؤدي التريبة المقارنة دوراً هاماً في الكشف عن الاتجاهات المؤاتية وغير المؤاتية لتنفيذ الخطط والمشروعات التعليمية . إن علينا أن نعرف الاتجاهات السائدة سواء رضينا عنها أم لم نرض

وإذا نظرنا إلى الظروف السائدة بوجه عام وجدنا أنها في صالح تقدم التريبة والتعلم - من الناحية الكمية - أي تعلم أكبر عدد ممكن من أعضاء المجتمع - ومن الناحية الكيفية - أي ربط التعلم باحتياجات المجتمع ، وازدياد سيطرة الدولة على التعليم مظهراً لارتفاع تكاليفه من جهة ، وضرورة ربط تطور التعليم بالتطور العام للمجتمع من جهة أخرى .

ب - الهيئات التربوية :

تشكلت خلال هذا القرن هيئات تربوية على الصعيدين العالمي والوطني أو الإقليمي ، تمت وما تزال تقدم خدمات جلي للتريبة المقارنة .

وأهم الهيئات العالمية :

١ - المكتب الدولي للتربية : International Bureau of Education

أنشئ هذا المكتب في جنيف ١٩٢٥ لتشجيع العلاقات الدولية في ميدان التربية . وهو يسهم في تقدم التربية وتنمية روح السلام بين الأمم ، ويقوم أيضاً بتركز المعلومات ، وعقد المؤتمرات ، وفحص المسائل التعليمية المختلفة .

يصدر هذا المكتب نشرة كل ثلاثة شهور تحوي بيانات عن أوجه النشاط الحالية للمكتب والأخبار الجديدة من الدول الأعضاء ، وإعلانات عن الكتب وإشارات إلى بعض الوثائق التعليمية الهامة . كما يصدر مطبوعات كثيرة ، بعضها باللغة الفرنسية ، وبعضها الآخر باللغة الإنكليزية . ومن ضمن هذه المطبوعات « الحولية أو الكتاب السنوي » الذي ينشر التطورات التربوية التي حدثت خلال العام في عدد كبير من البلاد ، ويقدم ملخصاً عن التطبيقات العملية لكثير من سواحي التربية ، ووصفاً للتعليم في بعض البلاد . ويلتزم المكتب الجهاد التام في عرضه للمصوغات ، ولكن للمؤتمرات الدولية التي ينظمها تقدم باقتراحات وتوصيات مما يتعلق بالمشكلات المدرسية . وقد أصبح هذا المكتب قماً من اليونسكو .

٢ - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة - اليونسكو UNESCO :

واليونسكو فرع من الأمم المتحدة ، تأسست عام ١٩٤٦ ، وأنشأت عدداً من العروع والمراكز في مختلف أنحاء العالم بذكر منها على سبيل المثال : المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس والمركز الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت ، ومعهد هامبرغ للتربية المقارنة بألمانيا الغربية .

وتتعاون اليونسكو مع عدد ضخم من المؤسسات التربوية الحكومية والخاصة لخدمة الأغراض التربوية . وينص ميثاقها الأساسي على :

« الإسهام في صيانة السلام والأمن عن طريق توثيق عرى التعاون بين الأمم بواسطة التربية والعلم والثقافة ، مستهدفة بذلك ضمان احترام جميع الناس للمعادلة

والسلام وحقوق الإنسان وضمان الحريات الأساسية التي يعترف بها ميثاق هيئة الأمم المتحدة للجميع دون أي تمييز عنصري أو جنسي أو لغوي أو ديني .

ولقد أحس القائلون على اليونسكو بأن تقدير وضع التربية في بلدان العالم يتطلب الاهتمام بالتربية للمقارنة . لذلك دعت اليونسكو هذا العلم بتأسيسها (معهد التربية المقارنة في هامبورغ) وتعاونت مع إدارته على دعوة أساتذة التربية المقارنة من مختلف الجامعات إلى مؤتمرات عامة يتناولون فيها بالبحث موضوع علم التربية المقارنة وأهدافه ووسائله .

كما ساعدت اليونسكو على نمو التربية المقارنة وازدهارها بإصدارها عدداً ضخماً من المطبوعات يعالج أنظمة التربية والمشكلات التربوية في العالم ، وأم هذه المطبوعات موسوعتها القيمة التي تحمل اسم « التربية في العالم » ، وهي نشرة دورية ضخمة صدر منها كل ثلاث سنوات تقريباً سفر كبير يربو عدد صفحاته على ألف صفحة ويطلع باللفتين الإنكليزية والفرنسية .

وقد ظهر من هذه الموسوعة خمسة كتب : حصص الأول منها « لتنظيمات التربية وإحصاءاتها » في العالم كله ، وخصص الثاني « للتعليم الابتدائي » ، كما خصص الثالث « للتعليم الثانوي » ، والرابع « للتعليم العالي » ، والخامس « للسياسة التربوية ، والتشريع ، والإدارة » .

ويتألف كل كتاب من قسمين رئيسيين :

الأول يتضمن الدراسات العامة والنظرات الإجمالية . وفيه تقدم « لوحة شاملة » عن وضع التربية في العالم كله .

والثاني لدراسة أحوال التربية في كل قطر على حدة .

والقسم العام يعتمد على الدراسة المقارنة ، أما الأقسام الخاصة بكل قطر فتعطي

« مقارنة ضمنية » من جهة ، كما تساعد صياغتها جميعاً وفقاً لخطط موحد على عقد مقارنات عديدة .

ويمكننا تلخيص الموائد التي تقدمها اليونسكو للتربية المقارنة في أنها جمع المعلومات التربوية من العالم كله ، وتوحيد المصطلحات ، واقتراح طرق موحدة للعرض بالإضافة إلى تقديم لوحة شاملة للتربية في العالم يستعين بها العلماء أثناء بحوثهم والمخططون أثناء وضع خططهم ومشاريعهم .

هذا فيما يتعلق بالهيئات العالمية ، أما إذا انتقلنا إلى الصعيد الوطني أو الإقليمي فنرى أن الدول الكبرى قد أنشأت هيئات وطنية تصدر تقارير متنوعة عن أنظمة التعلم المحلية والأجنبية . وعلى المستوى الإقليمي أفردت جامعة الدول العربية للأمم الثقافية لجنة دائمة هي اللجنة الثقافية ، ما لبثت أن انقلبت إلى جهاز صمم بحمل اسم « المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم » .

٣ - اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية :

باشرت هذه اللجنة أعمالها عام ١٩٤٦ في مقر الجامعة العربية بالقاهرة . وكانت أهدافها الرئيسية تطوير أنظمة التربية العربية والتقريب فيما بينها .

وقد اهتمت الإدارة الثقافية بالتربية المقارنة وشعرت بأهميتها كوسيلة للوصول إلى فهم أولى لأنظمة التعلم في الوطن العربي ، ولبناء الخطط والمشاريع الرامية لإصلاح هذه الأنظمة والتقريب فيما بينها ، فأصدرت موسوعة تحت اسم (حولية الثقافة العربية) قدمت عرضاً وافياً لأنظمة التعليم العربية فيما بين ١٩٤٨ - ١٩٦٢ .

والرجل الذي حمل العبء الأكبر في تأليفها وإخراجها هو العربي (ساحل الحصري) ، الذي عاش مع النهضة العربية الحديثة يتولى شؤون التربية في هذا البلد العربي أو ذاك ويشرف على عدد من النشاطات الثقافية لجامعة الدول العربية .

وقد امتازت « حولية الثقافة العربية » بالإحاطة بموضوعات التربية من جميع جوانبها ، فساطع الحصري حين يتناول التربية في بلد من البلدان العربية يقسم بحثه إلى قسمين يتحدث في الأول منها عن « معاهد التربية والتعليم » ، ويتحدث في القسم الثاني عن « الشؤون الثقافية » لذلك البلد . وحديثه عن معاهد التربية يشمل القوانين والأنظمة المتعلقة بمختلف مراحل التعلم ، كما يتضمن إحصاءات تفصيلية عن كل مرحلة من هذه المراحل بالإضافة إلى بيان الموازنة العامة والخاصة بكل مرحلة على حدة . أما حديثه عن الشؤون الثقافية فإنه يتطرق إلى ما يتعلق بالثقافة من دستور البلد وقوانينها وأنظمتها الرسمية من جهة ومن قوانين ومناهج الأحزاب والجمعيات من جهة أخرى ، بالإضافة إلى المؤسسات الثقافية الكبرى كالمجامع العلمية ودور الكتب والمتاحف والجمعيات والنوادي والطباعة والصحافة والإذاعة إلخ ..

وفي سبيل تيسر عملها وتنظيمه أنشأت اللجنة الثقافية عدداً من الأجهزة هي :
الإدارة الثقافية (إدارة التربية ، إدارة الثقافة ، إدارة العلوم) ، معهد إحياء المخطوطات العربية ، معهد الدراسات والبحوث العربية ، الجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ، مكتب الوفد الدائم لدى اليونسكو .

وجدير بالذكر أن اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية تحولت عام ١٩٧٠ إلى « المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم » ، كما تحول مقرها عام ١٩٧٨ إلى تونس .

وقد حددت المنظمة أهدافها على النحو التالي :

- ١ - تنمية الموارد البشرية في البلاد العربية وتنشئة الإنسان العربي الصالح .
- ٢ - النهوض بأسباب التنمية الاقتصادية والاجتماعية .
- ٣ - النهوض بأسباب التنمية العلمية واستخدام العلم التطبيقي الحديث .

٤ - النهوض بأسباب التنمية البيئية .

٥ - السعي لوصول الفكر العربي الإسلامي والتجارب العربية الإسلامية بالأفكار والتجارب المعاصرة .

٦ - تنمية الثقافة العربية الإسلامية داخل البلدان العربية وخارجها .

٧ - المشاركة في الجهود المبذولة دولياً لتقريب أجزاء العالم وتنمية وسائل الإعلام والاتصال وتنظيم المعلومات وتيسير تداولها .

وقد توقفت « حولية الثقافة العربية » عن الصدور منذ ١٩٦٤ ، إلا أن المنظمة ما تزال تعنى بجمع المعلومات التربوية عن الأنماط العربية ، وتصدر عدداً من الشرائح والكتب والمجلات المختصة ، وتعقد المؤتمرات والندوات . وهي في ذلك تتعرض للتربية المقارنة بصورة مباشرة وغير مباشرة .

رابعاً - التربية المقارنة في النصف الثاني من القرن العشرين

أ - الأهمية المتزايدة للتربية المقارنة :

ازدادت أهمية التربية المقارنة في العقود الأربعة الأخيرة . فقد حصلت معظم البلدان المستعمرة على استقلالها السياسي ، وعمل المسؤولون فيها على تحصيل المعلومات بأشكال التعليم القائمة في البلدان المتقدمة والتي يمكن الاستفادة منها في تنمية بلادهم . فيما راحت البلدان الصناعية المتقدمة تبحث - فيما حولها - عن أساليب جديدة تساعد على رفع مستواها التعليمي وكفاءتها الاقتصادية بمية المحافظة على مكنتها بين شعوب العالم .

وللدلالة على الأهمية المتزايدة للتربية المقارنة يكفي أن نعرف أن علماء التربية المقارنة بدؤوا منذ عام ١٩٥٦ بإشياء جمعيات متخصصة في الولايات المتحدة أولاً ، ثم في

أكثر من خمسة عشر بلداً ومنطقة من العالم - ومعظم هذه الجمعيات يدعو إلى مؤتمرات سنوية تعرض فيها مشاريع وتقارير عن البحوث التي يجريها الأعضاء .

وفي عام ١٩٧٠ ، أنشأ هؤلاء « المجلس الدولي لجمعيات التربية المقارنة » الذي يعقد مؤتمرات دورية لتبادل المعلومات حول البحوث التي تجريها الجمعيات القومية والإقليمية ومناقشتها .

وفي سبيل تكميل نتائج البحوث المقارنة تقوم الجمعيات القومية والإقليمية والمنظمات الدولية مثل اليونسكو والمكتب الدولي للتربية بشر مجلات وكتب تقدم سوعين من الدراسات :

الأول ، يعرض دراسات تقتصر على بلد واحد مثل : إدارة التربية في بلد ما ، أو وضع التربية في بلد أو منطقة ما . وهذه الدراسات تسمى عادة استقصاءات وطنية ؛ أو دراسات مناطق أو حالات .

والثاني ، يقارن بكل معنى الكلمة ، أي أنه يعرض لظاهرة أو مشكلة في أكثر من بلد في وقت واحد .

وقد تم مؤخراً تبني مصطلح « التربية المقارنة والدولية » لإبراز أهمية البحوث التي تقتصر على بلد واحد أو منطقة واحدة في هذا الميدان ، لأن هذه البحوث تخدم أغراض التربية المقارنة حين يقارن الفارق عمتواها بما يجري في بلدان أخرى . ويتجلى هذا المنظور في « موسوعة التربية المقارنة وأنظمة التعلم الوطنية Encyclopedia of comparative education and national systems of education, postlethwaite, 1988 » .

تلك الموسوعة التي تحتوي على وصف لأنظمة التعلم في ١٥٩ بلداً ، بالإضافة إلى مقالات تلخص الجوانب الرئيسة للتربية المقارنة .

وبالرغم من هذا الاهتمام المتزايد ، أو بسببه ، ما تزال التربية المقارنة مجالاً يبحث عن هوية متفردة ، ويكافح من أجل تحديد قضاياها وإطاره النظري ومبادئ بحثه وطرائقه .

وإذا كانت هوية العلم تتضح من تعريفه ، فإن علماء التربية المقارنة المعاصرون يفضلون تعريف مجالهم بصورة غير مباشرة عن طريق تحديد الأهداف التي يعملون على تحقيقها . ومنها تلك الأهداف التي اشتقها هالر W.D Halls قيساً على أهداف علم الاجتماع المقارن ، وهي :

١ - إقامة بنية تفصيلية للتربية ، تنطوي على وصف إجمالي وتصنيف لأشكالها المتنوعة .

٢ - تحديد العلاقات وأشكال التفاعل بين مظاهر التربية المختلفة أو عواملها ، وبين التربية والمجتمع .

٣ - تمييز الشروط الأساسية لتغير التربية واستمرارها ، وربط الظاهرتين بقوانين فلسفية أبعد مدى .

وهذه الأهداف الثلاثة تستدعي إقامة ارتباطات ، وتحديد علاقات تصل بين العادات والممارسات والقوانين الاجتماعية من جهة ، والمؤسسات التربوية من جهة أخرى ؛ مما يمثل عناصراً للتحليل يفيد منها المعنيون بتحسين نظام التعليم في بلدهم .

ب - قضايا التربية المقارنة :

تغيرت قضايا التربية المقارنة أكثر من مرة خلال العقود الماضية . فقد رأينا أن الرواد مثل كاندل وهانز كانوا يركزون في الفترة السابقة على تعريف العلم من حيث الموضوع والطريقة . وكان الموضوع يمثل في المشكلات التربوية ونظم التعليم القومية ، وكانت الطريقة تمثل في وصف المشكلات التربوية أو نظم التعليم القومية في سياقها الاجتماعي والتاريخي والسياسي والثقافي .

كان هؤلاء الرواد على قناعة تامة بأن للدراسات والنظم التربوية لا يمكن فهمها خارج تاريخ بلادها السياسي والاجتماعي المتغير ، وأن المدارس تعكس الطابع الوطني لبلد ما وتدعمه في الوقت ذاته ، لذلك كان غرض التربية المقارنة - في رأيهم - تفسير الواقع أو الماضي ، وليس التنبؤ بالمستقبل الذي يخدم التخطيط والإصلاح .

ارتفعت الانتقادات الرئيسة لهذا الموقف في الخمسينيات ، وقال علماء مثل هارولد نواه H. Noah ، وماكس إكشتاين M. Eckstein ، وأنسدرين كازامياس A. Kazamias ، إن الدراسات التاريخية والوصفية غير علمية لأنها لا تؤدي إلى إقامة ارتباطات سببية ، ولا تقدم بالتالي أساساً لتحسين العمل التربوي . أضاف إلى ذلك أن تعريفها للتربية المقارنة غامض ، يقتصر على أن هذا العلم يدرس المشكلات التربوية ونظم التعليم الأجنبية .

إزاء هذه الانتقادات ظهرت في الخمسينيات والستينيات استجابات عديدة .

فقد طوّر جورج بيردي G. Bereday على سبيل المثال ، طريقة متميزة تعرف التربية المقارنة بأنها : مقارنة لظواهر تربوية ضمن أنظمة تعليم مختلفة ، وتتكون تلك الطريقة من خطوتين أساسيتين هما :

- دراسات المناطق أو الحالات ، ويجري التركيز فيها على كل بلد أو منطقة على حدة ، فتوصف الظاهرة التربوية ثم تفسر في ضوء الظروف الاجتماعية التي تحيط بها .

- الدراسة المقارنة ، وهي تبدأ بوضع حدّ مشترك أو فرضية تقوم على أساسها المقارنة العملية . وهذه تسير بدورها في خطوات متدرجة تبدأ بمقارنة المشكلات البسيطة المحددة ، وتنتهي بمقارنة شاملة لأنظمة التعليم .

أما هارولد نواه وماكس إكشتاين فقد ألحّا على إيجاد قدر أكبر من الدقة في التربية المقارنة عن طريق استخدام « الطريقة العملية » التي تمثل في وضع الفرضية واختبارها وتحققها من خلال معطيات كمية عن أنظمة التعليم ومردوداتها .

وقد أدى هذا الاتجاه إلى التخلي عن ربط التربية بالسياق الاجتماعي والثقافي ، وإلى إعطاء الإحصاء مكانة عالية في الدراسات المقارنة ، وتحويل علم التربية المقارنة بالتالي من مجال يصف أنظمة التعلم القومية ويعمل على تفسير نشوئها وتطورها بالاستناد إلى السياقات الوطنية الخاصة ، إلى علم يركز على ظواهر تربوية محددة مثل : عدد الطلاب للمتخفين بالتعليم ، ومستوى تعليمهم ؛ وأثر هذه الظواهر التربوية في مردودات اجتماعية معينة مثل : نمو الاقتصاد واستقرار النظام السياسي .

وقد أريد من هذا الفصل بين الظواهر التربوية وسياقها ، التوصل إلى قوانين علمية يمكن الاستناد إليها في الهندسة الاجتماعية .

على أن هناك انتقاداً حديثاً لتركيز هؤلاء العلماء على مردودات التربية في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وإتماماً لهم بإهمال المردود التربوي نفسه . من هنا جاءت الدعوة حالياً إلى تركيز الاهتمام على المردودات التربوية أو المعرفية للتعليم ، بمعنى الاهتمام بكفاءة التعليم نفسه دوماً اعتباراً للنتائج الاجتماعية المرجوة منه .

وربما كان عدم إصرار علماء التربية المقارنة على تعريف مجالهم ، واللجوء إلى تحديد أهدافهم بدلاً من ذلك ، كما بيّنا سابقاً ، نتيجة طبيعية لهذا النقاش للستر . على أن من نتائجه أيضاً التنوع الشديد في طرائق البحث ومقارباته أو نظرياته .

جد - طرائق البحث :

تهتم التربية المقارنة - كما رأينا - بقضايا تربوية مختلفة في سياق قومي أو متعدد الثقافات ونظراً لأنها تأخذ على عاتقها هذه المجموعة المتنوعة من المسائل ، فإنها تثلّ ملتقى لعديد من العلوم ، ولا تستطيع ادعاء أداة أو طريقة تميزها بوضوح عن غيرها من العلوم التربوية والاجتماعية .

وربما كانت صفة « مقارنة » تساعد على توضيح إطار عملها ، إلا أن هذا المصطلح

منه ففضاض يصعب تحديده ، نظراً لانتشار المقارنة على نطاق واسع في الحياة اليومية ، وفي الفكر الإنساني عامة بصفتها جزءاً لا يتجزأ من عملية تحصيل المعرفة .

يكفي أن تقول ، لأغراض هذا الفصل ، إن البحث في التربية المقارنة يتوقع منه أن يلبي المعايير المعترف بها في البحث العلمي ، أي أنه يجب أن يكون منظماً ، ومنصباً على مشكلة ، ويستهدي بنظرية ، ويجري بحسب طريقة واضحة . كما أن هناك مدى واسعاً من الطرائق المستخدمة في الدراسات المقارنة ، وكل منها يناسب البحث في غايج معينة من المسائل .

وفيما يلي لمحة عن أنواع البحوث التي ظهرت في هذا المجال موزعة بحسب التقنيات التي استخدمت فيها .

١ - البحوث التاريخية Historical

تهدف هذه البحوث إلى إلقاء الضوء على عملية أو مؤسسة تربوية ، أو إيضاح فكر تربوي ، خلال حقب زمنية مختلفة ؛ وتجمع معلوماتها في الغالب من مواد مكتوبة (كتب ، دوريات ، صحف ، رسائل ، وثائق قانونية إلخ ..) إلا أنها تستخدم أيضاً مقابلات للأشخاص الذين شاركوا في أحداث الماضي ، أو آخرين عرفوا هؤلاء الأشخاص على الأقل . أصف إلى ذلك ، أن التطور في تقنية التسجيلات السمعية - البصرية وفّر للمؤرخين مصادر كثيرة للمعلومات مثل الصور والأفلام والتسجيلات السمعية والمرئية ، وما تحفظه ذاكرة الحاسوب . كما أن تقدم البحث في العلوم الإنسانية وفّر لهم تقنيات جديدة تريد بحوثهم دقة وتنوعاً ، ومسا تقنيات التفسير ، وتحليل المحتوى ، والتكليم أي (تحويل المعطيات الكيفية إلى معطيات كمية) .

٢ - البحوث الوصفية Descriptive

تهدف هذه البحوث إلى تحديد مكونات ظاهرة أو عملية تعليمية ، وبيان العلاقات فيما بينها ، دون النظر إلى قيمتها ودلالاتها

مثال ذلك : بنية الإدارة التربوية في سورية ، وطرائق تدريس العلوم في مصر .
إن الباحثين يحاولون أن يجيبوا في هذه البحوث عن الأسئلة التالية :

- ما الوضع الحالي للظاهرة ؟

- ما العناصر التي تكونها ؟

- ما العلاقات القائمة بين هذه العناصر ؟

وهذه التساؤلات تدفعهم إلى إجراء تنقيب تفصيلي دقيق أو استقصاء شامل عن الظاهرة المدروسة ، وتقديم تقرير عن وضع الأشياء كما هي ، أو بحسب الصورة التي تدرك بها .

٢ . البحوث التحليلية Analytical

تستخدم عبارة « بحث تحليلي » للدلالة على عمل لا يقتصر الباحث فيه على وصف مكونات عملية تربوية وتحديد العلاقات القائمة فيها بينها ، بل يحاول - إصاصة إلى ذلك - أن يفسر هذه العلاقات ويبين النتائج التي تترتب عليها .
وحيث ينصب البحث التحليلي على لاهب أو مجموعة من اللاعبين فإنه يحاول تفسير السلوك والأدوار .

وهو يحاول الإجابة عن أسئلة من النوع التالي :

- ما تفسير العلاقات أو النتائج الملاحظة ؟

- لماذا يسلك الأشخاص أو تسيّر الأنظمة على هذا النحو ؟

إن غرض البحث التحليلي يتمثل في فهم العلاقات القائمة بين كل عنصر أو عامل وآخر ، ومعرفة كيف تتمتع العلاقات بحسب الأشخاص والظروف ، وكيف يمكن تغييرها إذا تطلب الأمر ذلك .

وجدير بالذكر أن عبارة « بحث تفسيري Hermenautics » يمكن أن تستخدم بالمعنى نفسه .

٤ - البحوث التقييمية Evaluative

تفيد البحوث التقييمية في الترية لاختبار فرضية معينة أو مبدأ من مبادئ الممارسة المهنية ، كما أنها تستقصي القضايا المتعلقة بفاعلية برامج أو تقنيات تعليمية معينة . ومن الممكن إجراؤها لتقويم ما إذا كانت التغييرات المحدثة في برنامج ما مناسبة ، أو لتحسين أسلوب إدخال التغييرات .

ومن الأسئلة التي يحاول الباحث أن يجيب عنها في هذه البحوث .

- هل البرنامج (أ) أفضل أو أقل كلفة من البرنامج (ب) ؟

- هل البرنامج المقترح مناسب للسياق القائم ؟

ويتوقع من هذه البحوث المساعدة في التخطيط ووضع السياسات ، أو على الأقل في اتخاذ القرارات بشأن الموضوع المدروس .

وتتضمن الدراسات التقييمية في العادة عناصر وصفية وتحليلية نظراً لأن الباحث يصف العملية التربوية أولاً ، ثم يحدد العوامل التي سببت هذه النتائج التي كشف عنها التقويم .

٥ - البحوث الاستكشافية Exploratory

يهدف البحث الاستكشافي لاستنباط فرصيات أو مسائل للبحث ، لا لاختبار فرضيات أو التوصل إلى حلول .

وهذه البحوث تساعد الباحثين على جمع المعطيات اللازمة لتحديد القضايا التي تحتاج إلى مزيد من البحث الوصفي أو التحليلي أو التقويمي ..

وهي تطرح الأسئلة التالية وتحاول الإجابة عنها :

- ما التغيرات المتعلقة بالأدوار والعلاقات والعمليات الجارية والتي تستحق الفحص بأساليب أخرى للبحث ؟

٢ - ما النماذج والأعماط والطرائق التي يمكن أن تفيد في تصميم بحوث في المستقبل ؟

جـ - نظريات البحث ومقارباته :

للنظرية أثر مبالغ في البحث التربوي المقارن ، سواء أكان ذلك بصورة مباشرة من خلال تأطير أسئلة البحث ، أم بصورة غير مباشرة من خلال المسلمات التي يطلق البحث منها .

وليس من الضروري أن يتبع الباحث منظوراً أو مقارنة واحدة في جميع دراساته : فقد ينطلق من وجهة نظر مختلفة ويتبنى غنططاً أو نموذجاً مختلفاً في كل دراسة جديدة .

إلا أنه حين تنتظم عناصر وجهة نظر ما بصورة متسكة ، فإنها يمكن أن تسمى نظرية .

وسنحاول فيما يلي وصف أهم المقاربات التي تبناها علماء التربية المقارنة خلال العقود الستة الماضية ، من خلال توزيعها إلى خمسة منظورات رئيسة ، هي :

١ - المنظور التاريخي :

وهو يتمثل في فحص عملية تربوية خلال حقبة معينة من الزمن .

يقول أنصار للمقاربة التاريخية إن مبرتها الرئيسة تعود إلى قدرتها على إبراز كيفية تصافر عوامل عديدة في مجتمع ما لأحداث مردودات تربوية يتميز بها هذا المجتمع . كما يؤكدون أن التحليل التاريخي الجيد لنظام تربوي واحد يعطي بالضرورة إلى وضع فرضيات بشأن مبادئ عامة ، وهذه الفرضيات يمكن اختبارها في مجتمعات أخرى إضافة إلى أنه من الممكن إيجاد البعد المقارن في هذه المقاربة بدراسة عدة بدائل في وقت واحد .

وجدير بالذكر أنه ليس من الضروري أن يكون البحث كله تاريخياً . ففي غالب الأحيان يتطلب وصف الوضع الحالي لعملية تربوية أو نظام تربوي ما أن يحدد مقدمه تاريخية مقتضية تلقي النور على هذا الوضع ، بالرغم من أن عنوان البحث لا يشير إلى الجانب التاريخي فيه .

٧ - النظريات الوظيفية :

تستقي هذه النظريات أصولها من العلوم الاجتماعية . وهي تتناول التربية بصورة عامة على أنها بصاعة أو خدمة تقيد الفرد وتسهم في الخير العام ، الذي يعبر عنه حيناً باستقرار المجتمع واستقراره وأحر بالتمية والتقدم .

ومن هذه النظريات . الوظيفية البنوية ، والتطابق ، والتنمية ، والتحديث ، ورأس المال البشري .

البنوية الوظيفية - Structural functionalism

تقول هذه النظرية إن لكل مجتمع بنية ووظائف ترتبط بهذه البنية . والأسلوب الذي يتبعه الناس في إنتاج البضائع واستهلاكها ينشئ الأدوار التي يؤديونها - ومنها مكائهم الاجتماعية - كما ينشئ مؤسسات وقياً . ومهمة نظام التعليم تحقيق الاستقرار لهذه البنية .

ومن هنا فإن أنصار المنظور الوظيفي - البنوي يرون أن أفضل البحوث التربوية تتمثل في تلك التي تلقي الضوء على الكيفية التي تدعم بها التربية شكل المجتمع . ومن البحوث التي تجري عبر عدة ثقافات ، ومقارنة تلك التي تجري في ثقافات معينة ، يستطيع الباحثون استخلاص مبادئ عامة تفسر كيف تعمل مختلف النظم لتحقيق ذلك .

وأم الانتقادات الموجهة للمقاربة الوظيفية - البنوية تتمثل في أنها تعنى بالثبات الاجتماعي أكثر مما تعنى بالتغير .

- نظرية التطابق Correspondence

وهي تقترب من الوظيفية - البنوية في افتراضها أن التربية والعمل (أي النظام الاقتصادي واللهي) يطابق كل منهما الآخر من حيث البنية والمحتوى ؛ وأن دور النظام التربوي يتمثل في الإبقاء على البنية الاجتماعية القائمة .

- نموذج التنمية Developement

تهدف الدراسات التنموية إلى الإجابة عن أسئلة مثل :

- ما الدور الذي أدته التربية في تحديد ظروف البلد الاقتصادية - الاجتماعية - السياسية - الثقافية ؟

- كيف تستطيع التربية (في إطار الخطط المستقبلية) الإسهام في التقدم ؟

- كيف تستطيع الخطط توفير الفرص التربوية للأفراد والجماعات بغية تمكينهم من تحقيق طموحاتهم ؟

ومن الواضح أن وراء هذه التساؤلات قناعة بوجود دور ما للتربية في إحداث التغير المطلوب .

- نموذج التحديث Modernization

يُعنى هذا النموذج بشكل من أشكال التنمية ، ويميز في دراسات تركز على دور التربية في جهود الدول لتبني أشكال معقدة من التقنية بغية زيادة إنتاج الضائع والخدمات وتوزيعها . ومن الأسئلة التي يطرحها :

كيف تسهم التربية في تقدم عملية التحديث أو تخلفها ؟

- نظرية رأس المال البشري Human Capital

تمثل المسألة الرئيسة لهذه النظرية في أن التربية شكل من أشكال التوظيف في رأس المال البشري ، وأن التربية ترفع من إنتاج العيال ، مما يؤدي بالتالي إلى زيادة

دخولهم . ومن الأسئلة التي تعنى بها :

كيف تسهم النظرية في زيادة إنتاج الفرد الاقتصادي ، أو إنتاجه ؟

ويتكون معظم الباحثين في إطار وجهة النظر هذه من المحللين السياسيين والاقتصاديين .

٢ . النظريات الماركسية ومفهوم الصراع Conflict

تتناقض هذه النظريات مطور الوظيفية . البنيوية من حيث تركيزها على الانقسامات في المجتمع الواحد ، بدلاً من الجوانب المشتركة . ويرى أنصارها أن الاختلاف والانقسام لا يشكلان انحرافات اجتماعية ، بل هما طرفان طبيعيان يساعدان على التغير ؛ ويحاولون في دراساتهم اكتشاف المتقين إلى كل من الفئات المتصارعة وبواعثهم ، واستراتيجياتهم ، ومدى نجاحهم .

٤ . نظرية النظام العالمي World systems والتبعية Dependency

تبرز هذه النظرية تداخل بلدان العالم ، وترى أن الدراسات التي تعنى بالظروف والمؤسسات القائمة في أي مجتمع معاصر - ومنها الدراسات التي ترمي إلى تفسير دور المؤسسات التربوية في ذلك المجتمع - يجب أن تنظر إلى هذه المؤسسات وتلك الظروف في إطارها العالمي الاجتماعي - الاقتصادي - السياسي - الثقافي برمته .

وقد لمت النظر في هذا الإطار العالمي سيطرة القوى الإمبريالية الأوروبية والأمريكية واليابانية على بلدان العالم الثالث في آسيا وأفريقية وأمريكا اللاتينية ، مما قاد إلى ظهور نظرية التبعية / الإمبريالية Dependency / Imperialism التي تقول بأن البلدان الصناعية المنقسمة تشكل - داخل النظام العالمي - محور أو القلب الذي يؤثر في بلدان الأطراف ويسيطر عليها .

ويؤكد أنصار هذه النظرية أن شعوب العالم الثالث ما زالت تابعة لمستعمرها

السابقين بالرغم من أن معظمها حصل على الاستقلال في أعقاب الحرب العالمية الثانية .
وفي مجال التربية يرى هؤلاء أن التربية في بلدان الأطراف تعكس علاقات التراتب
وارتباطات التبعية لاقتصاد وثقافة بلدان المحور أو القلب .

٥ - النظريات الإنسانية Humanist Theories

تشترك النظريات الوظيفية والماركسية ونظريات النظام العالمي والتبعية غالباً
في النظرة القائلة بأن الحقيقة محسوسة ، وأنها تمرّف بوقائع يمكن تحديدها بصورة
علمية . أما النظريات الإنسانية أو التأويلية Interpretist فهي تلج على الطبيعة
الذاتية للحقيقة ، وعلى الحاجة إلى دراسة الأنظمة التربوية من خلال ما تمثله التربية
للذين يشاركون في العملية وهم الطلاب والأساتذة .

ويمكن إدراج نظرية التحرر Liberation ضمن هذه النظريات ، فهي مقاربة
إنسانية لمسائل التنمية ، تستند إلى المسلة القائلة بأن أفراد المجتمعات النامية يعانون
الاضطهاد على الصعيدين الداخلي والخارجي .. ومن هنا فإن العلاج الرئيس للتغلب
على ظروفهم يمكن في تربيتهم تربية تجعلهم واعين لهذه الظروف ، كما يقول باولو فريير
P.Freire على أن بعض الباحثين يدرج هذه النظرية في إطار النظريات الماركسية
الجديدة .

ويمكن القول أخيراً إن هناك مصطلحات عديدة جرى تبنيها لتعكس المنظورات
التي ينطلق منها الباحثون أثناء تحليلهم للعمليات التربوية . ومن نافلة القول إن
الباحث قد يعتمد أكثر من وجهة نظر في الدراسة التي يجريها ؛ وإن ما ذكر من
نظريات ومقاربات لا يحيط بجميع المواقف التي تصدر عنها بحوث التربية المقارنة
والدولية المعاصرة .

الفصل الثاني

إدارة التعليم في الدول المتقدمة والعربية

أولاً - الدولة والتعلم .

- أ - علاقة الدولة بالتعلم في العصور القديمة والوسطى .
- ب - علاقة الدولة بالتعلم في العصر الحديث .
- ج - وظائف الدولة الحديثة فيما يتعلق بالتعلم .

ثانياً - طبيعة الإدارة التربوية .

أ - للمركزية : حسناتها وسيئاتها .

ب - اللامركزية : حسناتها وسيئاتها .

ثالثاً - إدارة التربية في الدول الصناعية المتقدمة .

سلك المبادئ التي تأخذ بها الدول المتقدمة .

ب - إدارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية .

ج - إدارة التربية في فرنسا .

رابعاً - إدارة التربية في الدول العربية .

أ - السمات العامة .

ب - الأسس التي تقوم عليها إدارة التربية في الأقطار العربية .

أولاً - الدولة والتعليم

تحاول كل دولة أن تجد إجابات لمشكلاتها الخاصة بالاستناد إلى تاريخها وتراثها الثقافي والاجتماعي ، لذلك نجد إجابات متعددة لمشكلة من يضبط التربية ويديرها ويمولها . هناك علاقات تختلف من دولة لأخرى بين الأهل والأطفال ، بين الأهل والمؤسسات الدينية ، بين الأسر والسلطات المحلية ، بين الأحزاب السياسية والدولة ، بين السلطات المحلية والمركزية . وهذه العلاقات تحدد بدرجة كبيرة الشكل الذي تنظم عليه العملية التربوية .

ويبدل التطور التاريخي العام على أن مؤسسات التعليم قد مرت بثلاثة أدوار رئيسية وهي :

- المدارس الأهلية التي يتولى أمرها الأفراد أو الهيئات الأهلية .

- المدارس الأهلية التي تتولى أمرها الهيئات الدينية .

- المدارس العامة التي تتولى أمرها السلطات المحلية أو الحكومات .

وهناك حضارات بدأ التعليم فيها على يد رجال الدين ، ثم انتقل إلى الأفراد العاديين ، فإلى الدولة .

وقد أدى نشوء المدارس العامة إلى زيادة مسؤولية الدولة عن التربية وإلى ضرورة إنشاء إدارة تربوية عامة تهتم بشؤون التعليم وتعمل على تطويره .

أ - علاقة الدولة بالتعليم في العصور القديمة والمتوسطة :

- كان حق الإشراف على المدارس في القديم مركزاً في يد الأسرة ، لأن الأسرة كانت أشبه شيء بدولة مصغرة لها وظائف سياسية واقتصادية وقضائية ، تعلم أولادها ما نشاء وتراقب تعلمهم كما نشاء . فلما أنشئت المدارس النظامية انتقل الإشراف على التعليم من

يد الأسرة إلى يد الكهنة والكتاب الدينيين (Scribes) ، والدليل على ذلك أن المدارس التي أنشئت في بابل ومصر القديمة كانت متصلة بالمعابد ، وكان الغرض منها تدريب الكهنة وإعداد الموظفين الذين تحتاج إليهم السلطة الحاكمة ، أما سائر أفراد الشعب فلم تكن لهم مدارس نظامية بل كل تعلمهم تابعاً لأسرهم أو قبائلهم . ولم تنشأ المدرسة المستقلة عن الأسرة أو المعبد إلا في الألف الثالث قبل الميلاد أي في زمن السومريين وكان سبب إنشائها تغير هدف التعليم ، لأن هدفه أصبح في هذا العهد إعداد الموظفين لإعداد الكهنة .

وحيث ننقل إلى الحضارة اليونانية نجد نموذجين مختلفين : نموذج إسبرطة ، ونموذج أثينة .

- كان الإسبرطيون من أكثر القدماء اعتقاداً أن التعليم من شأن الدولة ، وكان حكم إسبرطة يشرفون بأنفسهم على جميع هيئات التعليم ، هذا إلى جانب سلطانهم المدنية والعسكرية . فلما كثرت وظائفهم عهدوا في الإشراف على التعليم إلى رجال مختصين . ويدل تاريخ التربية على أن الولد الإسبرطي كانت ينزغ في السابعة من العمر من حضن أمه ويوضع في مصكرات عامة ينم فيها ويتناول طعامه ويتلقى علومه على نفقة الدولة ، حتى إذا بلغ الثامنة عشرة درب تدريباً عسكرياً مدة سنتين ثم مارس الخدمة العسكرية مدة عشر سنوات . ولم تكن تربية الفتيات الإسبرطيات مختلعة عن تربية الفتيان إلا في السماح لهن بالمبيت في منازلهن .

- أما في أثينة فإن الدولة لم تتدخل في شؤون التعليم مباشرة بل تركته في يد الأسرة والأفراد مقتصرة على إلزام الآباء بتعليم أولادهم مبادئ العلوم والآداب والرياضة البدنية والموسيقى . فإذا تخلف الآباء عن القيام بهذا الواجب أعفى أولادهم من مسؤولية إكمالهم في زمن الشيخوخة . وقد وضع (صولون) للتعليم عدة قوانين منها إلزام الدولة بالإنفاق على تعليم أبناء الشهداء وإلزام الآباء بتعليم أولادهم عناصر الثقافة الأولية . ومع

أن هذه القوانين تدل على اهتمام الدولة الأثينية بما يجب أن يتعلمه أبنائها فإن اهتمامها بالتعليم لم يمتد إلى إنشاء المدارس العامة ولا إلى تمويلها . وهكذا تركت أثينة للمدرسين أنفسهم حق إنشاء المدارس وتركزت للآباء حق اختيار المدرسين الذين يريدونهم لأولادهم .

- ومن عجيب المفارقات أن فلاسفة أثينة لم يؤيدوا سياسة دولتهم في عدم تدخلها المباشر في شؤون التعليم . والليل على ذلك أن أفلاطون يظن في كتاب (الجمهورية) وكتاب (القوانين) أنه من المحرم للدولة أن تشرف على تربية النشء إشرافاً تاماً لأن التربية إحدى وظائفها الأساسية . ولعله لم يقل بوجوب تدخل الدولة في التعليم إلا لما شاهده من ضعف في الشباب الأثينيين فمزا هزيمة أثينة في حربها مع إسبرطة إلى إهمال الدولة إنشاء المدارس والإشراف عليها . وما ذهب إليه أفلاطون ذهب إليه أرسطو فزعم أن استقرار الحكم في الدولة متوقف على نوع التربية التي ينشأ عليها الصغار ، وأن التربية الموحدة التي تشرف عليها الدولة خير من تربية المدارس الحرة لأن هذه التربية الأخيرة تفرق بين أبناء الأغنياء وأبناء الفقراء وتفسح المجال لتطاحن الطبقات الاجتماعية . ويتساءل أرسطو ما هي قيمة الدستور الديمقراطي إذا لم تكن لدى الشعب تربية أخلاقية تدعمه ، وهو في ذلك يقول :

« لا يستطيع أحد أن ينكر أن تربية الأولاد يجب أن تكون أحد الموضوعات الأولى التي يعنى بها الشرع ، فحيثما كانت أمور التربية مهملة أصاب الدولة من ذلك مصيبة مشؤومة » .

ويقول : « لما كانت غاية الدولة واحدة وجب أن تكون التربية فيها متائلة . ومن هنا ينتج أن التربية يجب أن تكون موضع الرعاية العامة ، فما هو مشترك بين جميع أفراد الشعب يجب أن يعلم بالاشتراك » ومن الخطأ العميق أن يظن المواطن أنه سيد نفسه ، فإن المواطنين جميعاً مديون للدولة » .

- أما الرومانيون فإنهم ، مع معارضتهم لفكرة تدخل الدولة في شؤون التعليم في الأدوار الأولى من تاريخهم ، مالوا إلى الأخذ بهذه الفكرة في الأدوار الأخيرة منه . ويقال أن (فسبازيان Vespasian) (٩ - ٧٩ م) كان أول إمبراطور مسح المدارس الخاصة إعانات مالية وأغلق الهبات على المعلمين . أضف إلى ذلك أن اهتمام الرومان بشؤون التعليم لم يقتصر على منح الإعانات وإغلاق الهبات بل تناول تعيين المعلمين وتحديد مرتباتهم والترخيص لهم بفتح المدارس .

- فلما سقطت الإمبراطورية الرومانية انتقلت إدارة شؤون المدارس في القرون الوسطى ، إلى أيدي السلطات الدينية ، فسيطرت هذه السلطات على التعليم ووضعت تحت إشرافها ، واستمرت سيطرتها عليه عدة قرون لا ينارحها في أمره أحد .

ب - علاقة الدولة بالتعليم في العصر الحديث :

قلنا أن السلطات الدينية في القرون الوسطى جعلت نفسها مسؤولة عن التعليم وأنها سيطرت عليه مدة تزيد على عشرة قرون ، فلما جاء عصر الإصلاح الديني أخذت الدولة توطد سلطانها وتعمل على مراقبة التعليم بنفسها ، واشتدت بمد ذلك سيطرة الدولة على التعليم حتى بلغت القوية في القرنين الأخيرين . فقامت المدارس العامة على نطاق واسع وعم مبداً تكافؤ الفرص ، وأصبح التعليم إلزامياً وعجائياً في معظم أنحاء العالم .

ولعل أهم العوامل التي أدت إلى زيادة سيطرة الدولة على التعليم في العصر الحديث نشوء القوميات الجديدة ، وقيام الثورات السياسية والاقتصادية كالثورة الفرنسية والثورة الصناعية . قال لاشالوتيه (Lechalotie) وهو من رجال القرن الثامن عشر (١٧٠١ - ١٧٨٥) : « أنا لأجرو على إبعاد رجال الدين عن التعليم ، ولكنني أحث على إبعاد المدنيين عنه . إنني أطالب بنظام تعليمي يعتمد على الدولة ، لأن لكل دول الحق في تربية أبنائها ، وهو حق لا يمكن التنازل عنه أو اللبس به ، لأن أبناء الدول

يجب أن يتعلموا على أيدي موظفي الدولة . ومعنى ذلك أن (لاشالونيه) يرى أن نظام التعليم يجب أن يكون مدنياً ؛ أي أن تشرف عليه الدولة وأن تكون مناهجه متحررة من سيطرة الكنيسة . وما طالب به (لاشالونيه) يطالب به أيضاً (رولان) و (تورغو) و (روسو) وغيرهم . وانتشرت هذه المبادئ بتأثير الثورة الفرنسية انتشاراً واسعاً إلا أنها لم تمس دول أوربية كلها إلا في نهاية القرن الثامن عشر .

- ففي فرنسا أصدر (نابليون بونابرت) سنة (١٨٠٨) مرسوماً يقضي بمنع إنشاء المدارس وللعهاد خارج الجامعة الإمبراطورية وبدون إذن من رئيس الجامعة . وكان هذا المرسوم متفقاً مع مبادئ نابليون وأرائه السياسية ، فهو يقول إن مسألة التعليم أولى المسائل السياسية ، وإن الدولة لا تستطيع أن تحقق الاستقرار إلا إذا كان لديها هيئة تعليمية ذات مبادئ واضحة . فإذا لم نعلم الطفل منذ نعومة أظفاره أن يكون جمهورياً أو ملكياً أو كاثوليكياً أو ذا مذهب حر لم تكن الدولة هي الأمة بل كانت هيئة قائمة على قواعد ضعيفة ممرصة للتأثير والتغيير والاضطراب . وهكذا جعل (نابليون) سيطرة الدولة على التعليم أساساً لنظام حكمه وجعل صفوف المدارس أشبه بفرق الجيش .

- أما الإنكليز فقد عارضوا في البداية تدخل الدولة في التعليم وقيامها بإنشاء المدارس العامة ، وذلك لسببين ، الأول خوفهم من نشر التعليم في الطبقات الفقيرة ، والثاني خوفهم من سيطرة الدولة على عقول النشء . فما قاله (ستوروت ميل) في تقديمه لنظام التعليم الذي تسيطر عليه الدولة : « كل ما ذكر عن أهمية الشخصية الفردية واحتلاف الآراء وأغاط السلوك يوجب توعية التعليم . وما التعليم العام الذي تقوم به الدولة إلا وسيلة لصب عقول الناس في قالب واحد يحظى برضاء السلطة العليا في الدولة سواء أكانت هذه السلطة هي الملك أو رجال الدين أو الطبقة الأرستقراطية أم الأغلبية المسيطرة على الحكم . ولن ينشأ عن هذا التعليم إلا السيطرة والتحكم في عقول الأفراد إلى الدرجة التي يصبح فيها العقل والجسم خاضعين للسلطة الحاكمة في الدولة

خضوعاً تاماً . لئلا لا يجوز أن يكون هناك نظام تعليمي تضعه الدولة وتشرف عليه . وإذا كان لابد من هذا النظام فليكن واحداً من عدة أنظمة أو تجارب مختلفة ، ويكون الغرض منه في هذه الحالة توفير المثال الحسن وشحن المهتم للوصول إلى مستويات عالية من الكفاية » . وهذا القول يدل على أن (ستورات ميل) أقرب إلى الاعتدال من موقف (هيربرت سبنسر) الذي عارض تدخل الدولة في شؤون التعليم معارضة شديدة فقال : « إن هذا التدخل يؤدي إلى إيقاف الجهود الفردية الحرة والقضاء عليها ، وإن التعليم الذي تتولاه الدولة لابد أن ينتهي إلى مخطط ممبئ تصاغ فيه عقول الأفراد صياغة واحدة ، وليس في مثل هذا النظام مجال للتجريب والتقدم » .

وما يقال عن الإنكليز يقال أيضاً عن الأميركيين فإن حكومتهم الفدرالية لا تتدخل في شؤون التربية مباشرة . وليس في الدستور الأمريكي ما يعطي للحكومة المركزية حق مراقبة التعليم أو توجيهه ، دع أن الكثيرين من قادة الفكر في الولايات المتحدة الأميركية ذهبوا إلى أن الإشراف على التعليم يجب أن يكون من وظائف الولايات والسلطات المحلية لا من وظائف الدولة الفدرالية ، فجاءت آراؤهم هذه مطابقة لإرادة الشعب وأدى ذلك كله إلى نظام اللامركزية في إدارة التعليم ، وجميع التعديلات التي أدخلت بعد ذلك إلى الدستور الأمريكي لم تغير هذا المبدأ . وترجع ديمقراطية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تأثير الدستور الأمريكي وتأثير طائفة من كبار المربين مثل (تشانينغ ١٧٨٠ - ١٨٤٢) ، و (هوراس مان Horace Mann ١٧٩٦ - ١٨٥٩) ، و (هنري بارنارد Henry Barnard ١٨١١ - ١٩٠١) الذين نشروا فكرة المدرسة العامة المجانية على أن هناك إشرافاً على التعليم يقوم على اشتراك الولايات مع السلطات المحلية . ولا يزال هذا الإشراف المشترك مطبقاً حتى الآن بالرغم من توسيع سلطة الولايات وإردياد مراقبتها .

- يتضح من هذه النظرة التاريخية السريعة أن لعلاقة الدولة بالتعليم في العصر

الحديث نظامين مختلفين الأول يضع التعلم تحت إشراف الدولة كما في فرنسا ، والثاني يستبعد إشراف الحكومة المركزية على التعلم كما في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية . على أن هناك أمراً هاماً جداً وهو أن تدخل الدولة في شؤون التعلم أخذ في ازدياد وأن هذا التدخل نتيجة طبيعية لازدياد وظائف الدولة في المصور الحديثة .

جـ - وظائف الدولة الحديثة فيما يتعلق بالتعليم :

كانت الدولة تنصر اهتمامها في الماضي على الدفاع الوطني وتوطيد الأمن الداخلي . ثم أخذت بعد ذلك تقوم بوظائف أخرى كتنظيم البريد وإقامة المعابد ، وإنشاء الطرق ، وتوسيع عمران المدن وحماية الاقتصاد العام ، وتنشيط الزراعة والتجارة والصناعة ، وحفظ الصحة ، وإنشاء معاهد التعلم والإنفاق عليها . يضاف إلى ذلك أن تطور الحياة الاقتصادية وتنوع صور الإنتاج حلا الدولة في الأيام الأخيرة على مباشرة بعض الأعمال الاقتصادية بنفسها . وأدى انتشار المبادئ الديمقراطية إلى تدخل الدولة في الصناعة والزراعة والتجارة لتحقيق العدل في المجال الاقتصادي على النحو الذي تم من قبل في المجال السياسي . وإذا قصرنا كلامنا الآن على وظائف الدولة في مجال التربية وجدنا عدداً من الوظائف هي :

١ - تمويل التعليم :

الدولة تنفق المال على إنشاء المباني المدرسية وصيانتها وتجهيزها بالأثاث والأدوات واللوازم ، وتدفع رواتب الموظفين والعلمين ، وتزود التلاميذ بالكتب والدفاتر وتقدم لهم في بعض الأحيان وجبات غذائية وملابس وتمنح بعضهم مساعدات مالية لمتابعة دراستهم العالية ، إلخ .. ولهذا التمويل عدة طرق كالتمويل المركزي من الميزانية العامة أو التمويل الإقليمي أو المحلي من ميزانية المحافظات أو البلديات . وقد تضع الدولة لتمويل التعليم ضريبة خاصة أو تضيف على الضرائب العامة نسبة مئوية أو تعقد القروض الداخلية والخارجية لهذا الغرض . ويرى بعضهم أن تشتت الميشتات الحرة مع

الدولة في الإنفاق على المدارس لأن أفراد الدولة بالإنفاق يضمن ميزانيتها العامة ، وبحول دون إيجادها لئلا لإقامة للشاريع الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . كما يرى بعضهم أن تشترك السلطة المركزية والسلطات المحلية في تمويل التعليم فتتولى الدولة صرف رواتب معلمي المدارس الابتدائية وتتولى الوحدات المحلية إنشاء المباني . وأياً كان الأمر فإن إقرار إلزامية التعليم ومجانيته في الدولة الحديثة أوجب على حكومتها إيجاد المال الضروري لتعليم جميع أبناء الشعب . وما دامت التربية إحدى وسائل التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإن تقاعس الدولة عن الإنفاق على التعليم والتربية لا يولد إلا الضعف والتأخر . وكل مال تنفقه الدولة على التعليم فهو نوع من التوظيف ، ومن شأن هذا التوظيف أن يبني الحياة الاقتصادية عاجلاً أو آجلاً .

٢ - تنظيم التعليم :

والمقصود بالتنظيم الترتيب والتنسيق ، والفرض منه توحيد قواعد العمل في الأحوال المتماثلة . ويدخل في باب التنظيم ترتيب سلم التعليم ، وتحديد شروط التعمين في وظائف التعليم ، وتحديد الوظائف وتحديد الاختصاصات والمسؤوليات وتنسيق أنظمة المدارس وأنظمة الامتحانات وغيرها ، وهذه كلها أمور منظومة في قوانين أو قرارات تصدر عن السلطة المركزية في جميع البلدان التي تعتبر التعليم إحدى الخدمات العامة الملقة على عاتق الدولة .

٢ - تخطيط التعليم وإعداد مناهجه :

وغاية الدولة من التخطيط إعداد الطاقات العاملة التي تحتاج إليها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أما غايتها من القيام بإعداد المناهج فهي أن تكون التربية موحدة الاتجاهات وأن تكون أهدافها متفقة مع المنازع القومية . ومع أن بعض المفكرين يرون أن تدخل الدولة في مناهج التعليم يقيد الحرية ويمس الأفراد أو الهيئات من إجراء التجارب المؤدية إلى تحسين نوع التعليم فإن خوف الدولة من تعريض وحدتها للانقسام حملها على التدخل في رسم أهداف المناهج وتحديد محتواها .

وإذا اقتصرَت الدولة في تحديد محتوى المناهج على رسم الخطوط العريضة فقط ولم تدخل في الجزئيات لم تحل بشروط الملاءمة بين حاجات العمل ومتطلبات البيئة . ولكن الدول النامية أكثر احتياجاً إلى تحديد جزئيات المواد ومراقبة طرائق التدريس من الدولة المتقدمة لقلة عدد المعلمين الأكفاء للتوافرين لديها . وهذا يجعل تدخلها في تخطيط التعليم وتحديد جزئيات المنهج صرورة لا محيد عنها .

٤ - إدارة التعليم ومراقبته :

والقصود بذلك أن الدولة هي التي تعين المدرسين وتحدد شروط عملهم ، وهي التي تراقب المدارس العامة والخاصة مراقبة دقيقة . ولا يعني ذلك أن تدبر الدولة جميع المدارس بواسطة موظفيها ، بل أن تتأكد من أن جميع المدارس تنفذ الخطط المرسومة تنفيذاً دقيقاً . فإذا رخصت الدولة في إنشاء المدارس الخاصة راقبتها بواسطة مفتشيها ، وإذا منحت بعض المعاهد العامة استقلالاً مالياً وإدارياً قيدت هذا الاستقلال بشروط تحفظ للدولة حقها في الإشراف والتوجيه .

٥ - انفراد الدولة بمنح الشهادات العامة :

وهذه هي الوسيلة الوحيدة لتوحيد المستويات العلمية . وإذا كانت الدولة لا تعترف بقيمة الشهادات التي تمنحها المدارس الخاصة فرد ذلك إلى أن إيكال منح الشهادات إلى هذه المدارس لا يضمن وحدة المستويات . وما دامت الشهادات في مجتمعنا الحاضر وسيلة للارتقاء الاجتماعي وشرطاً من شروط التوظيف في مختلف القطاعات ، فإن انفراد الدولة بمنحها هو الضمان الأول لتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين .

٦ - إلزام الأهل بتعليم أولادهم :

ومعنى الإلزام أن التعلم حق للدولة وواجب على الأفراد ، وهو يوجب على

الدولة أن تعاقب الذين يمتنعون أولادهم من ارتياد مناهل العلم . لقد أصبح مبدأ إلزامية التعليم من أوليات النظام الديمقراطي . فما من دولة راقية تستطيع اليوم أن تتقاعس عن تنفيذ هذا المبدأ ، وما من أمة ترضى الجهل لأبنائها إلا أن تكون متحلفة عن الركب . وإذا كانت جميع الدول مؤمنة بإلزامية التعليم فرد ذلك إلى شعورها بأنها محتاجة إلى تعجير بنيانها الطاقات البشرية الكامنة في نفوس أفرادها . وإذا قيل أن في الإلزام إخلالاً بمبدأ الحرية الفردية قلنا أن الحرية الحقيقية تسير والتعليم جنباً إلى جنب ، ومن حق الدولة أن تمنع حرية الجهل . لقد جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن التربية حق لكل مواطن وأن التعليم في مرحلته الابتدائية مجاني وإلزامي (راجع المادة ٢٦ من شريعة حقوق الإنسان الصادرة في ١٠ كانون الأول سنة ١٩٤٨) .

وأياً كان الأمر فإن تدخل الدولة في شؤون التربية لم يمد في هذا العصر محصوراً في الإطار القومي بل جاور هذا الإطار إلى الإطار الدولي . والدليل على ذلك إنشاء منظمة عالمية للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) تساعد الدول النامية على التوسع في تعليم أبنائها وتقدم لها الخبراء الفنيين لتحسين نوع التعليم فيها ، وتقيم حملات عالمية لمكافحة الأمية وتعليم الكبار وزيادة الاهتمام بتعليم البسات ، وتقيم المؤتمرات الدولية والإقليمية والحلقات الدراسية للبحث في شؤون التربية .

ثانياً - طبيعة الإدارة التربوية :

يتبين لنا من النحلة التاريخية السابقة أن سلطة الدولة قد ازدادت فيما يتعلق بضبط التعليم وتنظيمه وتمويله ، وقد نتج عن ازدياد هذه السلطة اتجاهان :

الاتجاه الأول : يميل إلى وضع إدارة التعليم في يد سلطة مركزية عليا ، وقد سارت عليه دول عديدة من أجل مبررات معينة ، أو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الشعب ، أو لضمان حصول أبناء الشعب على ثقافة موحدة تزيد في تماسكهم القومي . ومن هذه الدول : فرنسا وأستراليا ونيوزيلندا وعدد كبير من الدول النامية .

أما الاتجاه الثاني : فييل إلى إعطاء جميع العاملين في التربية - على اختلاف مستوياتهم - قسطاً من الحرية ، وجعلهم مسؤولين عن أعمالهم ، مع السماح للدولة أو الهيئة المركزية بالتدخل في شؤون التعلم بالقدر الذي يحقق فرباً تعليمية متكافئة لكل طعمل ويساعد على تطور التعلم - وتسير على هذا النظام الولايات المتحدة وإنكلترة وعدد آخر من الدول المتقدمة .

ولكل من هذين النظامين حسنات وسيئات يمكن إجمالها فيما يلي :

أ- المركزية : حسناتها وسيئاتها :

- تتفق المركزية كل الاتفاق مع أسلوب التخطيط الاجتماعي والتربوي . فالأجهزة المركزية نظراً لتوافر الأموال والاختصاصيين عندها ، ووجود وسائل متنوعة تحت تصرفها ، تستطيع إجراء مسح شامل للاحتياجات التربوية للدولة في ضوء الخطط الاقتصادية والاجتماعية ، ووضع خطة تربوية متممة لها ومتكاملة معها .

- والنظام المركزي يحقق المساوية في الإدارة لأنه يستطيع وضع الخطط والإصلاحات موضع التنفيذ ، بصورة أكمل مما لو أشرف على تنفيذها عدد من السلطات المحلية أو الهيئات الخاصة نظراً لوجود تنسيق كبير في العمل بين أجهزته .

- كما يستطيع تحقيق التساوي في توزيع الخدمات التربوية بين جميع أجزاء البلاد وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الوطن ، بالإضافة إلى توحيد المستويات التعليمية والأهداف والاتجاهات وبذلك يدعم الوحدة القومية .

- ويحقق النظام المركزي اقتصاداً في النفقات وذلك عن طريق تجنب ازدواج في الوظائف والموظفين وقلة التداخل في الأعمال ، وشراء اللوازم المدرسية بالجملة والاتجاه إلى إنشاء مدارس كبيرة .

- وتستطيع السلطة المركزية رفع مستوى التعلم عامة لقدرتها على اجتذاب

العناصر ذات الكفاءة من مختلف أنحاء البلاد . كما تستطيع توفير الأمن والاستقرار للعاملين في التربية وذلك عن طريق وجود نظم ثابتة للرتبات والتقاعد والترويج ، وعن طريق حمايتهم من تدخل المجتمع المحلي في عملهم .

وفي مقابل ذلك نجد للمركزية عيوباً أهمها : تشجيع البيروقراطية ، وعدم المساعدة على ملائمة النظم التربوية للحاجات المحلية ، وعلى التجريب والابتكار في ميدان التربية .

ب - اللامركزية : حسناتها وسيئاتها :

إن ما ذكر من مزايا ومساوئ للمركزية يوضح لنا مزايا اللامركزية ومساوئها .

- وأهم الحجج التي يسوقها أنصار هذا النظام للدفاع عنه هي أنه يساعد على ملائمة الخدمات التربوية للحاجات المحلية . فأجزاء البلد الواحد يختلف بعضها من بعض من حيث الوصف الجغرافي ، والموارد المادية ، وأشكال الإنتاج ، والمستوى الاجتماعي والثقافي . والسكان المحليون أقدر على فهم هذه الأوضاع ومعرفة ما تتطلبه في ميدان التربية من الأجهزة المركزية .

- وهناك ميزة أخرى للنظام اللامركزي وهي أنه يساعد على النشاط الابتكاري والتجريب في ميدان التربية ، لأنه يعطي الجماعات المحلية والأفراد الحرية لمعالجة شؤونهم الخاصة وحرية القيام بالمشروعات الجديدة ، وفرصة الوقوع في الأخطاء وإصلاحها في ضوء خبراتهم المتمدة . ولعله أمر له دلالة ، إن معظم التجارب التربوية قد ظهرت في نظم لامركزية . فمثل هذه النظم تمنح المشتغلين بالتربية من مديريين ومدرسين حرية كبيرة في وضع المناهج وطرائق التدريس ، وتشجع على التجريب ومحاولة تطبيق الأفكار الجديدة ، وبذلك تنمي شخصية هؤلاء المربين كما تنمي الأنظمة والأساليب التربوية .

ولكن اللامركزية الكاملة لا تساعد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء

الشعب ، كما تؤدي إلى تباین كبير في المستويات التربوية نتيجة لاختلاف المناطق من حيث مواردها للمادية ، وبالتالي من حيث المباني التي يمكن أن تستخدمها ، والوسائل التي تستطيع أن تقتنيها ، والمدرسين الذين تستطيع اجتذابهم . وقد تؤدي اللامركزية أيضاً إلى تقبيل الوحدة القومية إذا عملت الجماعات المحلية والمؤسسات التربوية الخاصة على تحقيق أهداف متباينة متنافرة .

والخلاصة التي تتوصل إليها من هذه المناقشة هي أنه لا يمكن لأية دولة في العصر الحاضر السير على أحد هذين النظامين بصورة كلية . فقد أدركت معظم النظم التربوية الحديثة أن من الضروري وجود سلطة مركزية ترسم السياسة العامة للتربية ، وتحقق مبدأ تكافؤ الفرص ، وتوفر مستوى تربوياً جيداً ، وتعمل على إيجاد الوحدة القومية واستمرارها . إلا أن الإدارة البنائة للبدعة تتطلب اشتراكاً فعالاً من السلطات المحلية ، في مجال تقويم حاجات المناطق ، وعلامه السياسة العامة معها . لذلك نرى جميع البلدان في الوقت الحاضر لا تقصر مظاهرها الإداري على المركزية أو اللامركزية بل تعمل كلها تقريباً على وضع نظم تحقق المشاركة بين السلطات المركزية والمحلية . ولعل النظام المركزي أكثر مساعدة للبلاد السامية التي تطلب فيها الأمية على حشد جميع إمكاناتها وتوحيد جهود أبنائها في سبيل تحقيق أهدافها ومواجهة مشكلاتها الكثيرة .

ثالثاً - إدارة التربية في الدول الصناعية المتقدمة :

تسمى هذه الدول (رأسيية) نسبة إلى كلمة (رأسال) ، ومعناها القوة بجميع أشكالها ، لأن النظام الاقتصادي في هذه الدول يمدد الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج مصدراً مشروعاً لجلب الربح وزيادة الدخل . وتسمى (ليبرالية) نسبة إلى كلمة Liberty ، أي (الحرية) لأنها تنادي في المجال الاقتصادي بترك رؤوس الأموال تعمل بحرية حسب قانون (العرض والطلب) ، فإن هذا القانون يحافظ على التوازن بين مصالح المنتجين والمستهلكين ، نظراً لأن ارتفاع أسعار السلع يخفض من الطلب

عليها ويثير التنافس بين المنتجين ، وهذا يؤدي بدوره إلى تخصيص أسمارها من جديد .
وبالإضافة إلى الحرية الاقتصادية هناك حريات أخرى تقرها هذه الأنظمة على الصعيد
السياسي وأهمها حرية المواطن في التعبير عن آرائه واختيار ممثليه في المجالس التشريعية
والسلطات التنفيذية .

أ - المبادئ التي تأخذ بها الدول الصناعية المتقدمة :

ربما كان محور الفكر الذي يأخذ به عدد كبير من دول عالمنا المعاصر ، هو الفرد
باعتباره القوة الاجتماعية الرئيسة والدعم الأساسية في تقدم الشعوب ، وذلك من
حيث الإيمان به ، واحترام حريته ، والعمل على تنمية قدراته بما يدفعه إلى التنافس مع
غيره تنافساً إيجابياً يهدف إلى تقدم المجتمعات ورفقها . وتقوم حكومات هذه الدول بدور
المسلم لهذا التنافس بما يكفل لها استقرار الحياة الاجتماعية . على أن نوعية التنظيم
تختلف من دولة إلى أخرى .

ويرى معظم الباحثين أن الرأسمالية نشأت في غرب أوروبا رداً على الاصطهاد الذي
كانت تعانيه شعوبها من الملوك ورجال الدين والإقطاع الذين كانوا يسيطرون على
الحكم . وقد صاحبها تغيرات سياسية وإصلاح اجتماعي وديني . لقد كانت الحياة
الأوربية في العصور الوسطى راكدة مظلمة فتحوّلت في عصر الإصلاح والنهضة إلى
حياة دينية تمتع بالتيارات المكرية والاختراعات العلمية . ثم كانت الثورة الصناعية
وما احتاجت إليه من أموال وتطلبت من علم ، فأصبح كل من العلم والمال والصناعة في
خدمة الآخر يدعم وجوده ويدعمه إلى الأمام . وهكذا سار التطور العلمي والتقني جنباً
إلى جنب ، مُحْدِثِينَ تغيرات كبيرة في نظم التعليم توازى بها وتلبي حاجاتها .

ويمكن إيجاز السمات العامة للتعليم في الدول المتقدمة بما يلي :

١ - الإيمان بالمرد على أنه اللبنة الأولى في المجتمع ، والعمل على تلبية ميول الأفراد
وتنمية قدراتهم .

٢ - التوسع في التعلم وتنويعه من حيث المستويات والتخصصات تحفياً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وقاشياً مع حاجات للمتعلمين .

٣ - رفع مستوى التعلم والعناية بجوانبه العلمية والتقنية لربط التربية بمتطلبات الحياة الاجتماعية من النواحي المختلفة وتطويرها .

٤ - السماح بإنشاء المدارس الأهلية والدينية إلى جانب المدارس العامة تطبيقاً لمبدأ حرية التعلم .

٥ - إعطاء السلطات المحلية الدور الأكبر في إدارة التعلم وتوفير التمويل اللازم له ، لتلبية حاجات المجتمع المحلي وتنميته .

ب - إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية :

تشكل التربية في الولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً هاماً للتعاون بين المجتمع المحلي وحكومة الولاية والحكومة الفدرالية . وبالرغم من أن هناك انجهاً متزايداً لتوسيع رقعة الوحدة الإدارية التربوية وزيادة المساعدات المالية التي تتلقاها هذه الوحدة من الولاية والدولة ، فإن هذه التطورات لم تزعزع إيمان الشعب الأمريكي بمبدأ الصبغ المحلي ، ومشاركة المجتمع المحلي بصورة مباشرة في تقرير سياسته التربوية ونوع المدارس التي يريد أن يبنائه .

ويعود هذا التسك بإعطاء المجتمع المحلي دوراً رئيساً في التربية إلى الحركات التي قامت في أوربة خلال الإصلاح الديني ، فقد كل معظم المهاجرين الأوائل من البروتستانت الذين غادروا أوربة هرباً من الاضطهاد الديني . وقد حل هؤلاء معهم تقاليد الإدارة المحلية من أوربة ، تلك التقاليد التي عززتها عزلة المستعمرات الأولى التي تم إنشاؤها على طول الساحل الأطلسي ؛ وبادروا منذ منتصف القرن السابع عشر إلى مطالبة كل مستعمرة أو مدينة بإنشاء مدارس يتم تمويلها من الأموال العامة التي تجمع عن طريق الضرائب .

١ - دور الحكومة الفدرالية في التربية :

تعد كان الدستور الذي تبنته الولايات المتحدة عام ١٧٨٩ حلاً وسطاً بين دعاء الحكومة المركزية القابضة على زمام الأمور في جميع أرجاء الدولة ، ودعاء الاتحاد الفدرالي الفصافص الذي يترك للولايات حرية كاملة في إدارة شؤونها . ومن أم نواحي الدستور الفدرالي بالنسبة للتربية العامة عدم وجود إشارة صريحة إلى التربية لافي نص الدستور الأول ولا في النص الثاني المعدل لعام ١٧٩١ . ولقد كان لهذا الغموض أثر بالغ في وضع التربية ، لأن المادة المباشرة المعدلة تنص بوضوح على أن « السلطات والصلاحيات التي لا يمنحها الدستور نصاً للحكومة الأمريكية من حق الولايات أن تمارسها بمفردها » ، وبما أن أيأ من هذين الشرطين لا ينطبق على التربية فقد أخذ الساس بالمبدأ القائل : إن مسؤولية التربية المدرسية تقع على الولايات منفردة .

ولكن الدستور ينص من ناحية أخرى في المادة الأولى ، البند الثامن على « أن للكونغرس صلاحية فرض الضرائب وذلك من أجل الوفاء بالديون وتوفير حاجات الدفاع والمصلحة القومية للولايات المتحدة » ومن هنا تفذت الحكومة الفدرالية إلى التربية وأدخلت التشريعات المتعلقة المتعلقة بها . فعندما ضمت أراضي جديدة للاتحاد عدت هذه الأراضي ملكاً قومياً . وفي المنطقة الشمالية الغربية من الولايات المتحدة فرز قسم من هذه الأراضي كأوقاف يخصص ريعها للأمراض التربوية ، وأوكل أمر إدارتها في بداية الأمر إلى المس ثم تغيرت السياسة القومية عام ١٨٠٣ وانتقل أمر إدارتها إلى حكومات الولايات .

ومنح الأراضي هذه تدر أرباحاً طائلة . فقد أقر الكونغرس في البداية أن يخصص جزء من أرض كل مدينة في الولايات الأولى التي كونت الاتحاد (١ ميل مربع من كل ٣٦ ميل مربع) وذلك من أجل تمويل التعليم . ثم رفعت هذه المنحة عام ١٨٢٠ إلى جراًين ، ثم حصلت الولايات الجديدة على أربعة أجزاء . وقد بلغ ما منحه الحكومة

الفدرالية من الأراضي للولايات الجديدة بين عامي ١٨٠٢ و ١٩١٢ أكثر من ٢٩ مليون
أكر ، وهي مساحة تزيد عن مساحة إنكلترا وويلز

واستمرت الحكومة الفدرالية في إمداد الولايات بالمساعدات من أجل رفع مستوى
التربية . فقد سنّ قانون موريل عام ١٨٦٢ بنية إنشاء المدارس الزراعية والصناعية
العليا ويقضي هذا القانون بمنح كل الولايات قطعاً من الأراضي يستخدم ريعها لإنشاء
هذه المدارس . كما قدمت منح للولايات أثناء الحرب العالمية الأولى لتشجيع التعليم في
مجالات الزراعة والتدبير المنزلي والتجارة والصناعة على جميع المستويات ، وريدت هذه
المنح أثناء الحرب العالمية الثانية لرفع مستوى التربية المهنية عامة .

وفي عام ١٨٦٧ قرر الكونغرس تشكيل هيئة فدرالية للتربية . وقد تغير اسم هذه
الهيئة عدة مرات ولكنه أصبح يعرف منذ عام ١٩٢٩ بـ (مكتب الولايات المتحدة
للتربية) . أما مهمته فكانت من حيث المبدأ تقتصر على جمع الإحصاءات والمعلومات
التربوية ونشرها وتفسيرها ، ولكن زيادة المساعدات التي تقدمها الحكومة الفدرالية
للولايات فتحت له المجال للتدخل في شؤون التعليم وذلك من أجل توزيع هذه
المساعدات وإدارتها ورفع مستوى التربية عامة .

وجدير بالذكر أن هذا المكتب قد أصبح منذ عام ١٩٥٢ أحد فروع القسم المسمى
(قسم الصحة والتربية والخدمات الاجتماعية) والذي يرأسه موظف كبير أو مستشار .
وقد استقلت التربية بقسم خاص عام ١٩٨٠ لإعطائها قدراً أكبر من الاهتمام .

وتشرف الحكومة الفدرالية من خلال هذا القسم على التعليم في عدد من المناطق
كجزر العذراء ، وكوام ، وساموا ، كما تتحمل مسؤولية تعليم أبناء منطقة الفنال والهندود
الحمر ، وتقوم عدد من المدارس المنشأة لأغراض عسكرية .

٢ - دور حكومات الولايات في التربية :

يرأس النظام التربوي في أغلب الولايات مجلس يدمج (المجلس التربوي

للولاية) . ويتكون هذا المجلس في بعض الولايات بطريق التعيين ، وفي بعضها الآخر بطريق الانتخاب ، وفي قسم ثالث عن طريق المرج بين الأسلوبين . أما عدد أعضائه فيتراوح بين ٣ و ١٩ عضواً يشترط فيهم عادة ألا يكونوا مختصين في التربية على أن ذلك لا يمنع من وجود بعض المختصين في التربية في مجالس بعض الولايات . ويرأس المجلس التربوي في الولاية مسؤول عام يسمى (المشرف على التعليم العام) ، ويختار عن طريق التعيين أو الانتخاب .

لقد كان قسم التربية في الولاية يقصر اهتمامه في الماضي على جمع المعلومات التربوية ، ولكن مسؤولياته اتسعت بالتدريج وخصوصاً بعد صدور قانون سميث هوبر لعام ١٩١٧ الذي أوكل إليه مسؤولية توزيع المنح الفدرالية وإدارتها والإشراف على التعليم المهني . على أن وظائف هذا القسم تختلف من ولاية إلى أخرى لاختلاف تشريع الولايات وبالتالي اختلاف المسؤوليات التي ينيطها تشريع الولاية بقسم التربية فيها . وأهم الوظائف التي تمارسها أقسام التربية في الولايات ما يلي :

توزيع المساعدات المقدمة من الولاية أو من الحكومة الفدرالية ، تنفيذ قوانين الولاية المتعلقة بالتربية ، تحديد المناهج ومواد الدراسة ، تبني الكتب المدرسية أو تقديم توصيات بشأنها ، منح المدرسين شهادات أو أذونات بالتدريس ، وضع الشروط التي يجب أن تتوافر في الأبنية المدرسية ، توفير المكتبات ، إدارة دور المعلمين على مختلف المستويات .

أما الخدمات التربوية التي تقدمها الولايات فقد بدأت في نطاق إدارة مناهج التعليم المهني التي تولها الحكومة الفدرالية . وفي هذا النطاق تقدم الولايات اختصاصيين في التربية الزراعية والتدبير المنزلي والتجارة والصناعة . ثم أضيف إلى هذا الجهاز اختصاصيون ومشرفون على التعليم الابتدائي والثانوي وعلى التربية الرياضية والصحة المدرسية والفنون ووضع المناهج وتعليم الأطفال المعوقين .. كما يوجد في بعض الأجهزة

مستشارون في الأبنية المدرسية واقتصاد التعليم وخدمات النقل والتعذية المدرسية والكتبات .

ونظراً لوجود مناطق فقيرة ضمن الولايات ، تعمل حكومات الولايات على رفع مستوى التعلم فيها عن طريق دمج عدد من المناطق التعليمية بعضها مع بعض ، ومدها بالإعانات والمشاركة بصورة أكبر في إدارتها . ولكن للبدا الرئيسي الذي ينظم عمل هذه الحكومات هو أن تكتفي بتقديم التوصيات وتحديد المستويات والشروط العامة بما يتعلق بالمناهج والمدرسين والأبنية المدرسية ، أما التفاصيل الجبرئية فتترك عادة لمنظمات المحلية .

٢- دور المجالس المحلية في التربية :

تنقسم جميع الولايات إلى أقاليم مدرسية تختلف من حيث الاتساع والتنظيم باختلاف الظروف الثقافية والتاريخية للولاية . وقد رأينا أن حكومات الولايات ، سعيًا وراء رفع مستوى التعليم ، تعمل على تجميع الأقاليم المدرسية بدمج الأقاليم الصغيرة بعضها مع بعض لذلك نرى عددها يتناقص يوماً بعد يوم .

وقد صدر عام ١٩٤٨ تعريف للإقليم المدرسي لا يرال يصدق حق الآن يقول : « الإقليم المدرسي هو المنطقة الجغرافية التي يوجد فيها مجلس واحد أو موظف واحد مسؤول مباشرة عن جميع المدارس القائمة في تلك المنطقة . وهنا المجلس أو الموظف يتمتع بإطلاق الاستقلال أو ببعضه في إدارة شؤون المدارس » .

« والإقليم المدرسي بالإضافة إلى كونه وحدة إدارية أساسية هو وحدة مالية أيضاً . وذلك يعني أنه الوحدة التي منحها الولاية صلاحيات معينة تخولها فرض الضرائب المحلية للقيام بالإنفاق على المدارس . على أن بعض الولايات لا تمنح أقاليمها المدرسية هذه الصلاحية » .

وبالرغم من أن حكومات الولايات مسؤولة قانونياً عن التربية ، فإن جميع هذه

الولايات تقريباً أناطت أمر التربية بنظمت أو مجالس محلية تسمى (المجالس المحلية للتربية) . والمجالس المحلية للتربية مستقلة عادة عن أجهزة الحكم المحلي الأخرى المسؤولة مثلاً عن الصحة أو المواصلات أو الأمن أو غير ذلك . وعدم رغبة الشعب الأمريكي في وضع منادرسه في يد جهاز حكومي يعمرى إلى حرصه على إبعاد التربية عن السياسة . والأسلوب الشائع أن يتكون المجلس المحلي من أعضاء غير ملتزمين سياسياً ، غير مختصين في التربية ، ينتخبون من قبل الشعب وينتمون بالمجان .

٤ - دور الهيئات والمدارس الأهلية في التربية :

للتربية كما رأينا مكانة كبرى بالنسبة للشعب الأمريكي ، فشكلاات زيادة نسبة الالتحاق بالمدارس ، أو النقص في عدد المدرسين أو الحاجة لأهنية مدرسية جديدة ، أو تعمير المناهج بشير اهتماماً كبيراً بين جمهور الشعب ، لذلك تشكلت هيئات محلية من الآباء المهتمين بشؤون التربية في جميع أرجاء الولايات المتحدة بغية تطوير المدارس المحلية . وقد أتمدت هذه الهيئات عام ١٨٩٧ وكونت المؤتمر الوطني للآباء والمدرسين ، وهذه الهيئات تعمل على زيادة التعاون بين العاملين في التربية من جهة والمجتمعات المحلية من جهة أخرى ، وذلك من طريق زيادة فهم كل من الطرفين لمشكلاات واهتمامات الطرف الآخر بصورة تؤدي إلى تحقيق تربية أفضل للأبناء . وقد استطاعت هذه الجماعات نشر الوعي التربوي بين المواطنين ودعم البرامج التربوية المحلية . كما ساعدت على تكوين الإطارات الواعية للمجالس المحلية للتربية .

ولكن إلى جانب هذه الجماعات البناءة قامت جماعات أخرى أدت دوراً سلبياً بالنسبة للتربية ، فهناك هيئات تكتلت على نطاق الإقليم أو الولاية من أجل الدعوة لفلسفة تربوية خاصة تؤمن بها ، ووضع العقبات في طريق من يمارضها . ومن هذه الهيئات من يدعو إلى العودة إلى المفهوم التقليدي للتربية وإلى المناهج والطرائق التي كانت سائدة قبل ظهور التطورات العلمية الكبيرة في القرن الحالي وخصوصاً في مجال

علم نفس الطفل ، وقبل حدوث التغييرات الاجتماعية العميقة التي أسفرت عن ازدياد عدد الطلاب ازدياداً كبيراً . ومن هذه الميئات من يضم دافعي الضرائب الذين يكرسون جهودهم لتخفيض الضرائب التي يدفعونها دونما اهتمام بأثر ذلك في مستوى التربية . وهذه المشكلات التي تثار تثير إلى الحاجة الماسة لنشر الوعي التربوي بين المواطنين الذين يعود إليهم اتخاذ القرارات النهائية فيما يتعلق بوضع التربية .

أما فيما يتعلق بالمدارس الأهلية والدينية فمن المعروف أن هذه المدارس كانت موجودة في الولايات المتحدة قبل ظهور التعليم العام ، ثم ظهر التعليم العام ونما نمواً هائلاً ، فقد ازدادت نسبة التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم العام بين ١٨٤٠ - ١٩٣٠ ازدياداً مطرداً وهبطت نسبة تلاميذ التعليم الأهلي . ومنذ ١٩٣٠ بقي عدد تلاميذ التعليم الأهلي في حدود ١٢٪ من عدد التلاميذ في الولايات المتحدة . وثلاثا المدارس الأهلية الابتدائية والثانوية تتبع الكنيسة الكاثوليكية . ويعتمد بقاء المدارس الأهلية في أمريكا على إقرار القوانين بحق الآباء في اختيار نوع التعليم الذي يريدونه لأبنائهم إذا أرادوا أن يصرفوا عليه من حساب الخاص . والمدارس الأهلية لا تستطيع العمل قبل الحصول على إذن بذلك من الولاية أو المجلس المحلي . وهي تعمل في نطاق قوانين الولاية والمستويات التي تتطلبها ، وتتقيد المدارس الدينية عادة بالناهج السائدة في الإقليم الذي تعمل فيه مع إضافة التربية الدينية . والأموال التي تنفق على التعليم الأهلي تعفى عادة من الضرائب في أكثر الولايات . وتقدم بعض الولايات بالإضافة إلى ذلك كتباً مجانية ووسائل مواصلات مجانية لطلاب المدارس العامة والأهلية على السواء .

وإذا انتقلنا إلى التعليم العالي وجدنا أن ثلثي مؤسساته يتكون من المؤسسات الأهلية أو التابعة للكنيسة .

٥ - تمويل التربية العامة :

تعتمد التربية العامة في تمويلها على مصدرين :

(١) الضرائب المحلية :

إن المورد الرئيسي لتحويل المدارس هو ضريبة للملك . وتتفق كل مقاطعة أو إقليم على معدل لهذه الضريبة ، ثم تقدر ممتلكات كل فرد ، وتحدد الضريبة التي يجب أن يدفعها .

وهناك مورد آخر يلجأ إليه في حالات خاصة كالحاجة إلى توسيع المدارس القائمة ومحسينها أو بناء أبنية جديدة أو إقامة مشروع تربوي نافع . عند ذلك يقترح مجلس المدارس على الناخبين إجراء اقتراض شعبي يعرف (بسندات المدارس) ، وفي حال الموافقة يعطى كل دائر سداً يتعهد فيه المجلس بتسديد المبلغ المقرض منه في غضون زمن معين مع الفائدة .

(٢) مساعدة الولاية والحكومة الفيدرالية :

تختلف الولايات والأقاليم بعضها عن بعض من حيث توزيع الثروة ، فهناك أقاليم ومقاطعات أغنى من غيرها ، وهذه الأقاليم تحصل على ضرائب كبيرة تمكنها من الإنفاق على التعليم بصورة مناسبة ، وهناك أقاليم أخرى لا تستطيع توفير تعليم مناسب لأبنائها . أضف إلى ذلك أن نفقات التعليم في أرياد مطرد ، وهذا يقتضي إنفاقاً متزايداً على تجهيز المدارس بالمواد والأدوات الضرورية . وهذان الأمران يفرضان على الولايات والحكومة الفيدرالية مساعدة المدارس في المناطق الفقيرة للمحافظة على مستوى تربوي لائق في جميع المناطق .

إدارة التعليم في فرنسا :

تتبنى فرنسا أسلوباً شديداً المركزية في إدارة نظامها التعليمي بغية تحقيق الأغراض الآتية :

- تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تطبيقاً عملياً ، وذلك بتقديم تعليم مجاني إلزامي علماني لجميع أبناء للدولة .

- الإشراف التقني على شؤون التعلم بوضعه في أيدي خبراء مدربين وهؤلاء لا يتوافرون عادة إلا عند السلطة المركزية التي تستطيع إعداد الكفايات العلمية والإدارة المطلوبة .

- تحقيق التماسك القومي عن طريق اشتراك جميع السائبة في دراسة التراث القومي ، والعمل على حفظ الثقافة الفرنسية .

وقوازي مركزية الترية مركزية لا تقل عنها شدة في إدارة شؤون الدولة عامة مما يشير إلى وجود جذور تاريخية لها . والواقع إن مبدأ المركزية في فرنسا يعود إلى أيام لويس الرابع عشر ، حين كان ملوك فرنسا يلحون على أن الدولة ، ممثلة في شخص ملكها ، هي مصدر القوة والحير لجميع المواطنين . فقد شهد تاريخ فرنسا حوادث عاصفة كالحروب والثورة والتفجرات المتلاحقة . ولعل ذلك يرجع من جهة إلى وجود فرنسا ضمن القارة الأوروبية التي لم ينقطع فيها صراع القوميات حتى قرناً الحالي ، ويعود من جهة أخرى إلى تكتل الملوك والنبلاء ورجال الدين فيها في صف واحد ومعهم قيام نظام للحكم يحقق لأبناء الشعب الحياة الكريمة والمدالة الاجتماعية . لذلك حافظ قادة الثورة الفرنسية في القرن الثامن عشر على النظام المركزي في الحكم ، بغية جعل الدولة حامية للحريات الفردية والوحدة القومية ، خصوصاً وأن النزعات الانفصالية ما تزال ماثلة عند بعض الجماعات التي يتكون منها الشعب الفرنسي .

وقد أنشأ نابليون بونابرت بدوره نظاماً إدارياً شديداً المركزي وعين له موظفين يتدرجون في المراتب والسلطة من القمة إلى القاعدة . وهذا النظام ما يزال باقياً حتى الآن مع إجراء تعديلات طفيفة عليه . على أن ذلك لا يعني فقدان مشاركة المجتمعات المحلية كلياً في إدارة شؤونها . فبلديات الحق في انتخاب مجالسها المحلية ، وفده المجالس المحلية الحق في انتخاب (عمدة البلديات) ، وهؤلاء هم مسؤولون محليون على قدر كبير من السلطة والنفوذ ، ولكن الحكومة القومية تعين مع ذلك موظفين حكوميين تسميهم (العرفاء) للإشراف على المجالس المحلية وضبطها .

وقد أدى الدستور الذي وضعته الجمهورية الخامسة إلى تقوية سلطة رئيس الجمهورية الفرنسية ، وبالتالي إلى إضعاف سلطة المجلس النيابي نسبياً .

وفيما يتعلق بالإدارة التربوية قامت أخيراً محاولات للإصلاح ترمي إلى مشاركة الأجهزة والمؤسسات التربوية المحلية في إدارة التربية وإلى ربط هذه الأجهزة والمؤسسات ربطاً وثيقاً بالمجتمع الذي تعمل فيه .

وقد ظهرت غار هذه المحاولات على مستوى التعليم العالي في قانون التوجيه (٧ تشرين الثاني ١٩٦٨) الذي يكل إلى الأجهزة الجامعية مسؤولية تحديد أهدافها وأداء مهامها دون أن يحمل مسؤولية الدولة تجاه هذا التعليم .

أما فيما يتعلق بالتعليم ما قبل الجامعي فهناك خطط يرمي إلى إحداث أقاليم مدرسية ، بحيث يستقل الإقليم المدرسي بإدارة المدارس الثانوية والابتدائية الموجودة في نطاق الرقعة الجغرافية التي يشغلها ، ويوفر أنواع المدارس والمناهج التي تتناسب مع طبيعة البيئة وحاجاتها . وبالإضافة إلى صفته الإدارية ، ينظر إلى هذا الإقليم على أنه وحدة للتربية المستمرة ، ووحدة لزيادة الوعي والنشاط التربوي ، ووحدة للوثائق والوسائل التعليمية ، ووحدة لتنسيق العمل مع السلطات المحلية والمجتمع المحلي . وبذلك يتحقق توازن مثر بين الاستقلال الذاتي للإقليم وبين الضبط المركزي الذي تقتصر مهمته آنذاك على تحسين المستويات التقليدية ويسير بالبقى الإدارية نحو اللامركزية .

١ - دور الحكومة القومية في التربية :

تعد التربية في فرنسا - كما رأينا - إحدى مهام الحكومة القومية . وتشرف عليها وزارة التربية القومية التي يرأسها وزير يعينه رئيس الوزراء بمد موافقة رئيس الجمهورية وهو مسؤول أمام المجلس النيابي .

وللوزير مجلس استشاري يسمى (المجلس الأعلى للتربية الوطنية) ، ويتكون من

مثلين عن التعليم الثانوي والابتدائي والمدارس الخاصة . ويجتمع المجلس عادة مرتين في السنة . أما إذا كانت هناك ظروف اضطرارية فيمكن دعوته إلى اجتماعات إضافية . ويعمل هذا المجلس كحكمة تأديبية في قضايا الانضباط ، ويستشير الوزير في قضايا الامتحانات والمناهج وطرائق التدريس والقوانين الإدارية والإشراف على المدارس الخاصة . وتتكون الوزارة نفسها من عدة فروع أو مديريات أهمها :

- مديرية الإدارة العامة ، وتهتم بالوثائق والإدارة والدراسات العامة والموظفين والأمور المالية والقانونية .

- مديرية الفعاليات التربوية وتهتم بتنظيم جميع المدارس دون المستوى العالي وتسيير العمل فيها . وهناك مدير عام يقوم بالتنسيق بين التعليم الابتدائي والثانوي والمهني .

وهناك أيضاً : مديرية لتنظيم برامج دراسية وفعاليات ترويجية وأعمال للشباب بعد الانتهاء من الدراسة ، ومديرية للصحة والخدمات الاجتماعية ، ومديرية للمكتبات ، وأخرى للتربية الرياضية وغيرها .

وتتصل الوزارة بالمدارس المختلفة عن طريق (ممثلين عامين) للتربية القومية يعينهم رئيس الجمهورية بناء على اقتراح الوزير ، وهم مرتبطون مباشرة بالوزير ، ويرأسهم (رئيس التفتيش) وينسق أعمالهم ، كما يتعاون مع رؤساء المديريات المختصة في الوزارة . ويقوم هؤلاء المفتشون المأمون بمحولات في أرجاء البلاد للاطلاع على أحوال التربية كل في مجال اختصاصه ، وتقديم تقارير بشأنها إلى الوزارة . وقد ازدادت مسؤولية وزارة التربية خلال السنوات الأخيرة ازدياداً كبيراً نظراً للازدياد الهائل في عدد التلاميذ من جهة وللقيام بعمليات التطوير التربوي من جهة أخرى ، لذلك أنشئت عام ١٩٦٩ أمانة سر دولة للتربية الوطنية (سكرتارية دولة) تتكون من عدد من أعضاء الحكومة ، مهمتها متابعة جميع القضايا التي تحيلها إليها وزارة التربية

خصوصاً فيما يتعلق بالأبنية المدرسية ، والتعليم المهني والتقني والخاص ، والتعاون مع البلدان الأجنبية في حقل التربية .

هذا وتتعاون وزارة التربية مع وزارات أخرى في الإشراف على بعض أنواع التعليم كما هو الحال فيما يتعلق بالتعليم الزراعي الذي تتحمل مسؤوليته وزارة الزراعة ، وتعليم الكبار الذي تتحمل مسؤوليته وزارة العمل والسكن . أما التعليم العالي فيشرف عليه المجلس الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي الذي يرأسه وزير التعليم العالي ولكنه مع ذلك يتتبع باستقلال كامل .

٢ - دور المناطق التعليمية في التربية :

تقسم أرض فرنسا ، فيما يتعلق بإدارة التربية إلى ٢٥ منطقة تعليمية يسمى كل منها (أكاديمية) .

ويعود إنشاء هذه الأكاديميات إلى الإمبراطور نابوليون بوناپرت ، الذي أقامها في إطار مخطط عام للتربية الوطنية في مرسنة يرتبط به شخصياً .

ويساعد رئيس الأكاديمية في عمله مجلس ومفتشون على مستوى الأكاديمية . ويتكون مجلس الأكاديمية من المفتشين وممثلي التعليم الثانوي والمدارس الخاصة في الدوائر والبلديات . وهكذا يرى أن الأكاديمية صورة مصغرة عن الوزارة المركزية .

٣ - دور الإدارة المحلية في التربية :

تنقسم فرنسا من الناحية الإدارية إلى ٩٠ دائرة يرأس كل منها (عريف) أو محافظ تعينه وزارة الداخلية الفرنسية . وبالرغم من ذلك فهو يدير وظائف عديدة تابعة لوزارات أخرى . والعريف - فيما يتعلق بأمور التربية - يرأس التعليم الابتدائي في الدائرة ، كما أن رئيس الأكاديمية يرأس التعليم الثانوي في الأكاديمية التي تضم عدة دوائر . وتناط بالعريف صلاحية تعيين معلمي المدارس الابتدائية والإشراف على الأمور المالية والنصح المدرسية ، وهو رئيس مجلس للتربية في الدائرة . ويتكون هذا المجلس من

العريف كرئيس ، ومن مفتش الأكاديمية كنائب للرئيس . ومن أعضاء ينتخبهم مجلس الدائرة العام ، وأربعة معلمين من التعليم الابتدائي ينتخبهم معلمو المدارس الابتدائية ومن مديري معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الدائرة ، ومفتشين اثنين من التعليم الابتدائي تيسيرا وزارة التربية ، وممثلين للتعليم الخاص في الدائرة .

أما الوحدات الإدارية الصغيرة في فرنسة فتسمى (البلديات) ، وهي تص جميع المدن الكبرى والصغرى والقرى ، ويبلغ عددها ٢٨٠٠٠ بلدية . ولهذه البلديات مجالس تنتخب رئيساً لها يسمى (رئيس البلدية) ، ولكن رئيس البلدية مسؤول تجاه مريف الدائرة والحكومة المركزية .

٤ - دور المدارس الخاصة والمنظمات الطوعية :

يوازى نظام التعليم العام في فرنسة ، نظام آخر للمدارس الخاصة . وهناك مدارس خاصة تابعة لأفراد ، وأخرى تابعة لمنظمات كالتقابات مثلاً ، أو للجمعيات الدينية ، ولكن معظمها تابع للكنيسة الكاثوليكية . فالتقانون الفرنسى يسمح للأفراد والمنظمات بإنشاء المدارس على مختلف المستويات ، ولكن السلطات على مختلف المستويات (البلدية ، والدائرة ، والدولة) تشدد في الترخيص لهذه المدارس بالامتناع .

ولوزارة التربية حق تفتيش هذه المدارس ، لامن حيث تقيد بها بالمناهج العامة بل للتأكد من أن التعليم فيها لا يتعارض مع القوانين الفرنسية ، ومن توامر شروط صحية جيدة فيها ، كما أنه ليست هناك شروط محددة فيما يتعلق بمستوى المدرسين في المراحل الابتدائية العليا ، ولكن مدرسي ومديري المدارس الثانوية يجب أن يكونوا حائزين على الشروط المطلوبة بالنسبة لمدرسي التعليم العام .

تستطيع المدارس الخاصة إعطاء شهادات خاصة ، ولكن هذه الشهادات غير معترف بها رسمياً ، لذلك يضطر تلاميذها للتقدم إلى الامتحانات العامة ، مما يجعل المدارس الخاصة تقيد تقيداً كبيراً بالمناهج الرسمية .

وهناك منظمات طوعية تساعد المدارس في حقول الصحة والتغذية (كالجلس الأعلى للصحة الفرنسية) ، (والجلس الأعلى لحماية الطفولة) ، (واللجنة العليا لمكافحة السل) وغيرها ..

كما أن هناك منظمات أو لجاناً للآباء تقدم المساعدات للمدارس الابتدائية ، وتتكون في المدارس العامة عن طريق التمييز من قبل مفتش الأكاديمية ، ولكن المدارس الخاصة تستطيع تكوين منظمات الآباء فيها عن طريق الانتخابات أو التمييز من قبل إدارة المدرسة . وتقوم هذه المنظمات بجمع الأموال ، كما تتلقى مساعدات من السلطات المحلية من أجل تزويد التلاميذ الفقراء بالملابس والكتب ، وإيجاد الأعمال للتلاميذ الذين يتركون المدرسة . وتعمل منظمات الآباء أيضاً على تحسين أوضاع المدارس وذلك بتوفير الشروط الصحية والتجهيزات الضرورية ، والاهتمام بدوام التلاميذ ، ولكنها لا تتدخل في أمور المناهج والكتب وطرائق التدريس .

وبالرغم من أن منظمات الآباء معينة معينة إلا أنها واسطة اتصال جيدة بين المدارس العامة والمواطنين .

• تمويل التعليم :

تشارك في تمويل التعليم في فرنسا كل من الحكومة القومية والدوائر والبلديات ، ويتكون دخل كل من هذه الجهات الثلاثة من الضرائب وبيع المؤسسات التابعة لها ، فالحكومة تفرض ضرائب مباشرة ، وضرائب دخل ، وأخرى على الحاجيات الكسائية وعلى الخدمات العامة ، كما أن للدوائر صلاحية فرض ضرائب على الأرض والأبنية والدخل ، وتقاضي رسوم لقاء إعطاء شهادات ممارسة التجارة والأعمال المهنية ، والبلديات بدورها تستطيع أن تفرض بعض الضرائب والرسوم . أما مصاريف التربية فتقسم إلى مصاريف عادية وأخرى استثنائية . فالحكومة المركزية تدفع مصاريف صيانة الأبنية المدرسية ، وتدفع مساعدات للبلديات الفقيرة . هذه هي المصاريف

العادية ، أما المصاريف الاستثنائية التي تدفعها الحكومة ، فهي للمساعدات التي تقدمها للدوائر والبلديات لدفع فوائد الديون المستخدمة لبناء المدارس (تقدم الدوائر الأرض والأبنية لمعاهد إعداد المعلمين ، أما البلديات فتقدم الأراضي والأبنية للمدارس الابتدائية) .

وهناك مصاريف أخرى تأخذها الحكومة القومية على عاتقها إذا ما طلبت الدوائر والبلديات منها ذلك ، وتتضمن هذه المصاريف بناء رياض الأطفال ودور الحضانة التي لا يشملها قانون التعليم ، على أن تتمتع الأجهزة المحلية بصيانة هذه المؤسسات والمرفع عليها خلال فترة محددة (٣٠ سنة بصورة عامة) . كما يمكن أن تقدم الحكومة المركزية مساعدات للمناطق والسلطات المحلية لتوفير تجهيزات تربوية (مخابر ، وسائل معينة) وشراء كتب للمكتبات المدرسية .

أما التعليم الثانوي فتتكفل الحكومة فيه بجميع رواتب المدرسين ، ومصاريف صيانة الأبنية في التعليم الثانوي الطويل (اللىسية) ، وأما التعليم الثانوي القصير (الكوليج) فتتكفل الحكومة فيه بدفع رواتب المدرسين ، والبلديات بتقديم الأبنية المدرسية والتجهيزات . وهكذا نرى أن القسم الأكبر من تمويل التعليم يقع على عاتق الموازنة العامة ، والتعليم مجاني في المدارس الابتدائية والثانوية والمهنية بمختلف أنواعها . ولكن التعليم العالي وبعض المدارس الفنية غير مجانية

رابعاً - إدارة التربية في الدول العربية

أ - السمات العامة :

يضم هذه الدول وطن واحد هو الوطن العربي الذي يمتد من المحيط الأطلسي إلى الخليج العربي منتشراً في جنوب غربي آسيا وشمال أفريقيا ؛ وثقافة واحدة هي الثقافة العربية - الإسلامية التي تمثلت فيها عقيدة الإسلام للمفتحة السمحة ، والحضارات القديمة التي قامت داخل هذا الوطن وخارجه قبل الإسلام .

وبعد قرون من الازدهار والتقدم نيم الوطن العربي فيها بقرية واحدة متسقة ،
أصاب المنطقة تمزق داخلي ، وغزو خارجي (مغولي ثم عثماني) ، مما ترك أثراً سلبية
على التربية العربية الإسلامية ، متقلصت وتراجعت .

وحين اجتاحت الدول الصناعية المتقدمة هذه المنطقة في العصر الحديث ، اقتسمتها
فما بينها ، وقام في كل جزء منها تعليم حديث يحتوي بالتعليم السائد في الدولة التي
استعمرته .

ولما نالت الأقطار العربية استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية ، عمدت إلى تعريب
الثقة فيما بينها ، وتوجيه نظم التعلم فيها لخدمة الأغراض الوطنية والقومية .

(ب) الأسس التي تقوم عليها إدارة التربية في الأقطار العربية :

الدول العربية من الدول النامية ، وهي تعاني - بالإضافة إلى ماتعاني منه هذه
الدول - من التجزؤة . فمعددها الآن ٢١ دولة ، وعدد سكانها يعوق ٢٠٠ مليون نسمة ،
وهؤلاء في تزايد مستمر .

وقد واجهت الأقطار العربية بعد الاستقلال مشكلات عديدة أهمها : انتشار
الأمية ، والتشتت الثقافي ، وعدم مآيرة التربية للقائغة لحاجات التنمية . لذلك اعتمدت
الإدارات التربوية الأسس التالية :

- ١ - إشراف الدولة في كل قطر على التعليم وقيامها بتويله .
- ٢ - إقرار مبدأ حرية التعليم في شروط يحددها القانون .
- ٣ - المركزية الإدارية التي تجعل وزارة التربية في كل قطر مسؤولة عن تحقيق
الأهداف التربوية ، وعنها تتشعب الإدارات التربوية في المناطق .
- ٤ - توحيد مناهج التعليم في القطر الواحد لدعم الوحدة الثقافية بين أبنائه .

٥ - زيادة أواصر التعاون الثقافي بين الأقطار العربية من خلال المنظمات الإقليمية والقومية ، كالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ومكتب التربية العربي لدول الخليج .

٦ - التعاون الثقافي بين الدول العربية والدول الأجنبية الصديقة ، وبينها وبين المؤسسات الثقافية الدولية ، ولا سيما اليونسكو .

هذه بعض الأسس الموجهة للإدارة التربوية في الأقطار العربية ، ويختلف تطبيقها باختلاف ظروف كل قطر .

وفيما يتعلق بالقضيتين الأساسيتين في الإدارة التربوية وهما قضية علاقة الدولة بالتربية ، وطبيعة الإدارة التربوية ، يمكن القول استناداً إلى هذه الأسس :

- إن البلدان العربية تجمع في إدارتها التربوية بين مبدأ سيطرة الدولة ومبدأ حرية التعليم ، أي السماح بإنشاء المدارس الأهلية إلا أن درجة إشراف الدولة على التعليم ، ومدى الحريات المعترف بها للمدارس الأهلية و / أو الأجنبية تختلف باختلاف العوامل المؤثرة في سياسة كل قطر .

- إن طبيعة الإدارة في البلدان العربية أقرب إلى النظام المركزي وإن كانت بعض هذه البلدان تعمل على التوفيق بين المركزية واللامركزية عن طريق منح صلاحيات لمديريات التربية في المحافظات ، وعن طريق إقامة إدارة محلية .

وهناك اتجاه متزايد لتطبيق مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ ، حرصاً على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من جهة ، وضل سرعة الإنجاز من جهة أخرى .

الفصل الثالث

نظم التعليم في الدول المتقدمة والعربية

أولاً - نظام التعليم أو سلم التعليم

- أ - تعريف نظام التعليم وأهميته .
 - ب - التعليم ما قبل الابتدائي وأهدافه .
 - ج - التعليم الابتدائي وأهدافه .
 - د - التعليم الإعدادي أو للتوسط وأهدافه .
 - هـ - التعليم الثانوي وأهدافه .
 - و - التعليم العالي وأهدافه .
 - ز - اتجاهات حديثة في السلم التعليمي .
- ثانياً - نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية .
- أ - الخصائص الرئيسة .
 - ب - سلم التعليم .
 - ج - التربية ما قبل للمدرسة الابتدائية .
 - د - المدرسة الابتدائية .
 - هـ - للمدرسة الثانوية الدنيا .
 - و - للمدرسة الثانوية العليا .
- ثالثاً - نظام التعليم في فرنسا .
- أ - الخصائص الرئيسة .
 - ب - سلم التعليم .

- جـ - التربة ما قبل المدرسة الابتدائية .
- د - المدرسة الابتدائية .
- هـ - تعليم الحلقة الأولى .
- و - تعليم الحلقة الثانية .
- رابعاً - أنظمة التعليم في الأقطار العربية .
- أ - لغة عامة .
- ب - سلم التعليم .
- جـ - اتجاهات في تعديل السلم التعليمي .
- د - مراحل التعليم في الأقطار العربية .
- خاصاً - خاتمة .

محرم عروس

أولاً - نظام التعليم أو سلم التعليم

أ - نظام التعليم - تعريفه وأهميته :

يقصد بنظام التعليم سنوات الدراسة النظامية في بلد ما ، وكيفية توزيعها رأسياً إلى مراحل (أو فترات أو حلقات) ، ومدة كل منها ، والسن التي تخصص لدخولها واجتيازها ، وكذلك توزيعها أفقياً إلى فروع التعليم المختلفة .

وتأتي أهمية نظام التعليم من أن تقسم التعليم إلى مراحل دراسية ، تشكل كل منها وحدة قائمة بذاتها من جهة ، ومتراصة مع المراحل السابقة واللاحقة لها ، من جهة أخرى ، يحدد جواذب العملية التربوية ، ويؤثر في محتوى المناهج وتنظيمها ، وفي انتقاء المعلمين وإعدادهم . كما أن تحديد أعمار الدراسة في كل مرحلة ، والفروع التي تنقسم إليها ، يؤثر في التعليم مباشرة كيناف وكأ ، ويمارس تأثيرات بعيدة من السواحي الاجتماعية والاقتصادية .

ذلك أن كل مجتمع يسعى إلى تحقيق أهداف معينة عن طريق التعليم الذي يقدمه لأجياله الناشئة .

ونظراً لعظم المسؤوليات التي يجب أن يعيها الناشئ ويمثلها ، تلجأ الدول المختلفة إلى تجزئة الأهداف التربوية العامة إلى أهداف صغيرة متدرجة في الصعوبة ، يتوقف على تحقيق كل مجموعة منها نمو الطفل وانتقاله من مرحلة إلى أخرى وقدرته على التصدي لأهداف أكثر صعوبة تتف في نهايتها الأهداف العامة . لذلك تمطى كل مرحلة دراسية أهدافها الخاصة التي تشكل حلقة من حلقات نمو الطفل وتفتح إمكاناته .

ومعظم بلاد العالم يقسم التعليم إلى المراحل التالية : مرحلة رياض الأطفال ، المرحلة الابتدائية ، المرحلة المتوسطة أو الإعدادية ، المرحلة الثانوية ، مرحلة التعليم

العالي . وكل مرحلة تعليمية تتقابل مرحلة نمو نفسي . فرياض الأطفال تستقبلهم في مرحلة الطفولة الأولى ، والمدرسة الابتدائية تتلقى الناشئة الذين هم في سن الطفولة المتأخرة ، والمدرسة الإعدادية تتلقى الناشئة في نهاية المراهقة ، والمدرسة الثانوية تتلقى الناشئة في نهاية المراهقة ، ومع التعليم العالي يدخل هؤلاء مرحلة الشباب .

وهذا التصور على درجة كبيرة من الأهمية نظراً لأن الصفات النفسية السائدة في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة ، تتأيز في خصائصها عن المرحلة السابقة والمرحلة التالية . صحيح أنه لا توجد حدود فاصلة بين مرحلة وأخرى بل توجد بعض الظواهر المتداخلة لكن الشكل العام للناشي يختلف . كما أن أهداف كل مرحلة تعليمية تتباين وفقاً لذلك . ومهمة المربين صياغة الأهداف العامة والخاصة في مرحلة تعليمية ما في عبارات التغيرات المطلوب حدوثها في سلوك الناشئين ورسم الخطط لتحقيق ذلك بأقل مجهود ممكن وبأحسن طريقة ممكنة .

ب - التعليم ما قبل الابتدائي :

هناك عوامل عديدة أدت إلى نشوء هذا النوع من التعليم : الأول هو العامل السيكولوجي ، فقد وجد معظم المربين أن العملية التربوية تبدأ قبل أن يدخل الطفل المدرسة الابتدائية وأن النمو الجسمي والعقلي السليم يعتمد على البيئة الصالحة في المنزل والمحيط الذي يعيش فيه . كما رأى معظم علماء النفس أن السنوات الأولى في حياة الطفل مهمة بالنسبة لحياته في المستقبل ، وأن معظم النمو العقلي يتم خلال هذه السنوات . وينشئ هؤلاء من أن عدم الاستفادة من السنوات الخمس الأولى لإيصال نمو الطفل إلى أقصى حد ممكن ، قد يفوت عليه فرصة يصعب تعويضها . وبالإضافة إلى العوامل السيكولوجية هناك العوامل الاجتماعية وأهمها مبدأ تكافؤ الفرص فتطبيقاً لهذا المبدأ ظهرت العناية بالأطفال الصغار من أبناء الطبقات الفقيرة وتزويدهم بقاعدة من النمو الجسمي والعقلي ترفعهم إلى مستوى زملائهم من أبناء الطبقات الفنية والمتوسطة . والعامل الاجتماعي الآخر هو اشتغال المرأة بالأعمال . وسواء أكان اشتغالها

راجعاً إلى ازدياد نفقات المعيشة وضرورة مساهمتها في تنقلات الحياة المنزلية ، أم إلى تحررها فإن بعدها عن المنزل أظهر أهمية وجود منارس للصيانة ورياض الأطفال .

أهداف المرحلة قبل الابتدائية :

ونظراً لصغر سن التلاميذ في هذه المرحلة يجب أن تكون أهداف دور الحضنة ورياض الأطفال العمل على توفير البيئة للراحة والهواء النقي ووجبات الطعام الشهية بالإضافة إلى تشجيع الأطفال على القيام بألوان من النشاط الفردي والجمعي تؤدي إلى تنميتهم جسمياً ونفسياً واجتماعياً وعقلياً

جـ - التعليم الابتدائي :

ترجع أهمية هذا التعلم بالدرجة الأولى إلى أنه القاعدة التي يركز عليها بناء التعلم في المراحل المختلفة والوسيلة الفعالة لتدعيم وحدة الأمة والكشف عن مواهب أبنائها وقدراتهم والإفادة منها ، ولذلك يجب أن تترس سياسة التعليم الابتدائي وفق المبادئ الأساسية التالية :

• أن يكون إلزامياً لأنه التعلم الذي يزود الأفراد بالحد الأدنى من المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات التي لا بد منها لتكوين المواطن للمستقبل الذي يضطلع بواجباته ويتمسك بحقوقه سواء قدر له أن يواصل دراسته في مراحل التعلم الأخرى أو ينزل إلى معترك الحياة بعد الانتهاء من هذه المرحلة .

• أن يكون مجانيًا : والمجانبة نتيجة لضرورة الإلزامية . فمن غير الممكن أن يطالب جميع أفراد الشعب بدفع نفقات تعلم أبنائهم لجزء كبير منهم عن ذلك . لذلك وجب على الدول أن تيسر التعلم الابتدائي لجميع أبناء الشعب عmana وذلك للمصلحة العامة وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص .

• أن يكون موحدًا : ولذلك سببان رئيسيان : الأول يتعلق بخصوص غو التلاميذ في هذه الفترة من حياتهم . فهي فترة اكتساب ونضج للعديد من الوظائف الجسمية

والفكرية واللغوية ، والثاني يتعلق بالوحدة القومية والتماثل الاجتماعي . والدولة التي توكل أمور تربية أبنائها إلى مدارس مختلفة للزعات والاتجاهات لا تعجز من ذلك إلا الفقرة والانقسام .

أهداف المرحلة الابتدائية :

وبما أن هذه المرحلة منتهية بالنسبة لقسم من الأطفال ، وموصلة إلى مرحلة تالية بالنسبة لقسم آخر منهم كانت أهدافها تتمثل في :

تحقيق نمو الطفل نمواً متوازناً ومتكاملاً من الناحية الجسدية والعقلية والحسية والانفعالية والاجتماعية ، وترويضه بالقدر الأساسي من المعارف والمهارات والمبادئ والاتجاهات التي تمكنه من شق طريقه في ميدان الحياة العملية كموطن عامل ومنتج ، وإعداده لمتابعة دراسته في المراحل التعليمية التالية .

د - التعليم الإعدادي أو المتوسط :

وهذه المرحلة جديدة على نظم التعليم . فقد كانت من قبل تمثل الصفوف الدنيا من المرحلة الثانوية . وكان الغرض منها لا يخرج عن تهيئة الملتحقين بها لمواصلة تعلمهم في القسم الثاني من المرحلة الثانوية . ولم يكن في خططها أو أهدافها مهمة الإعداد للحياة مع أن الكثيرين من التلاميذ كانوا يضطرون إلى الخروج للعمل قبل الانتهاء من الدراسة الثانوية ، فلام أعدوا إعداداً سليماً للحياة ولا هم استطاعوا إتمام تعلمهم .

وتتمثل أهداف المرحلة الإعدادية في :

١ - الوفاء بمحاجات التلمذ بما يتفق وخصائص المراهقة خصوصاً وأن التلاميذ مازالوا في بداية مرحلة المراهقة التي تتطلب عناية خاصة قيل أن تكتمل هذه المرحلة في المدرسة الثانوية .

٢ - الكشف عن ميول المتربين وقدراتهم واستعداداتهم وتوجيه هذه الميول

والقدرات والاستعدادات وتفتيتها إلى أقصى حد ممكن ، وبذلك توفر للتلاميذ فرص النمو السليم وتحقق رفع مستوى المهارة وزيادة الكفاية الانتاجية لديهم .

٣ - الارتقاء بمستوى المعارف والمهارات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة الابتدائية .

٤ - إن أهداف المرحلة الإعدادية متقدمة من طبيعتها فهي بوصفها مرحلة متوسطة تروود تلاميذها بأنواع الخبرات والمهارات البدوية والفنية والذهنية التي تناسب سهم ومستواهم الفكري وتعمدهم لتسرع التعليم الذي يلائم ميولهم واستعداداتهم ، وهي بوصفها مرحلة متبينة تعد التلميذ مواطناً مستنيراً مدركاً لواجبه ومسؤولياته .

لذلك يجب أن تكون الدراسة الإعدادية :

١ - إلزامية محانية وذلك للأسباب التالية :

الأول : إن انتهاء الإلزام مع الدراسة الابتدائية أي عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة لا يحقق متطلبات الحد الأدنى من المواطنة الصالحة ، ولا يضمن حائداً لما يبذل في التعلم من جهد ومال .

الثاني : إن قصر الإلزام على خمس أو ست سنوات في سن مبكرة يؤدي إلى ارتداد كثير من المنتهين في هذه المرحلة إلى الأمية . وفي هذا خسارة لطاقة بشرية كبرى .

الثالث : قصور أعمار المنتهين من الإلزام عن السن التي حددتها معظم قوانين العمل وهي أربعة عشر أو خمسة عشر عاماً على الأقل يحول دون إلحاقهم بأي عمل ، فيصبحون عاطلين فترة لا تقل عن سنتين أو ثلاثة في بدء حياتهم العملية ، وهي فترة كافية لفقدانهم كل المهارات التي حصلوا عليها علاوة على أثرها السيء في نموسهم وسلوكهم . ولما كان الهدف الأساسي من التعليم الإلزامي تخريج إسان متكامل يستطيع المساهمة بوعي ومقدرة في بناء المجتمع ، وكان هذا الأمر لا يتحقق في اقتصار الإلزام على التعليم

الابتدائي ، فبانه لامناص من إطالة فترة الإلزام إلى ثماني سنوات أو تسع أو عشر سنوات ، وهذا ما قامت به معظم الدول الصناعية .

٢ - أن تحتوي مناهجها على مواد اختيارية نظرية وعملية من شأنها أن تكشف عن ميول التلاميذ وإمكاناتهم وتنميتها . وأن تكون المواد النظرية والعملية متنوعة ذات مستويات متفاوتة ، بصورة يحصل فيها كل تلميذ على القدر والنوع الذي ياسبه .

هـ - التعليم الثانوي :

وتقصد به هنا التعليم الذي يلي التلميم المتوسط ويسبق التلميم العالي لقد ظل التلميم الثانوي خلال أجيال طويلة تملها حاصاً بالطبقات العليا والوسطى لا يحصل عليه أباء الطبقات الفقيرة إلا نادراً . واستمرت المدارس الثانوية في معظم دول أوربة حتى بداية القرن الحالي وقفاً على أباء هاتين الطبقتين لتأهيلهم لدخول الجامعات وتولي مراكز القيادة السياسية والاجتماعية . كما ظلت المناهج الكلاسيكية رغم انتشار العلوم الجديدة مسيطرة على هذه المدارس لما استقر في أذهان الناس من صلة وثيقة بين الدراسات الكلاسيكية (اللغات والآداب القديمة) والثقافة .

إلا أن التقدم العلمي والتقني الذي حدث في نهاية القرن الماضي وبداية هذا القرن ، أضف إلى ذلك انتشار المبادئ الديمقراطية ، أدبا إلى امتداد التعليم الإلزامي ليشمل التلميم المتوسط وجزءاً من التلميم الثانوي . وهكذا دخلت هذا التلميم أنماج تختلف من حيث الميول والإمكانات والأهداف .

لذلك أعيد النظر في أهداف هذه المدرسة ووظائفها بحيث أصبحت تأخذ بعين الاعتبار :

- تزويد التلاميذ بالخبرات والمعلومات الأساسية اللازمة لهم في حياتهم العامة .

- إعداد القادرين على التعلم وتكعيمهم من مواصلة الدراسة في المرحلة التالية .

- توفير حاجات التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع والدولة على المستوى الذي يؤهل له هذا التعليم ، أو بمعنى آخر توفير فئة من العاملين على درجة متوسطة من المهارة للعمل في الميادين المختلفة سواء منها ما يتصل بالوظائف العامة لم بهوحي الإنتاج المختلفة .

وبمعنى ذلك أن يصب التعليم الثانوي أقساماً متعددة ومناهج متنوعة قصيرة وطويلة أدبية وعلمية وفنية وتقنية وحرية وغيرها تقابل حاجات المجتمع من جهة وإمكانات التلاميذ ورغباتهم من جهة أخرى .

و - التعليم العالي وأهدافه :

لهذا التعليم أهداف رئيسية هي :

- تأهيل وإعداد المختصين والخبراء والفنيين الذين يحتاج المجتمع إليهم سواء في مجال العلوم الأساسية والتطبيقية أم في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية .

- القيام بالبحوث والدراسات التي تساهم في تقدم العلوم والآداب والفنون ، وخاصة ما يهدف منها إلى إيجاد الحلول للآفة مختلف المشكلات التي تواجه المجتمع .

- المساهمة في تدريب العاملين في المؤسسات الاجتماعية المختلفة لزيادة كفاءتهم وقدراتهم .

هذه الأهداف الاجتماعية المتنوعة المتغيرة ، بالإضافة إلى الاختلاف في قدرات الطلاب وحاجاتهم وطموحاتهم ، فرضت على التعليم العالي أن يتنوع بدوره فيكون فيه - إلى جانب الجامعات - تعليم عال غير جامعي يصب معاهد ومؤسسات لإعداد المعلمين والعلميين والمشرفين في مختلف قطاعات الحياة . كما فرضت عليه أن يتخذ مستويات متعددة أصبحت تضم التعليم العالي قصير الحلقة ، والدراسة الجامعية الأولى ،

والدراسات العليا التي تشغل على الماجستير والدكتوراه وترقى في بعض البلدان إلى ما بعد الدكتوراه أيضاً .

ز - اتجاهات حديثة في السلم التعليمي :

هناك اتجاهان رئيسان حالياً بشأن تطوير سلم التعليم ما قبل الجامعي .

يتخلل الاتجاه الأول في مد السلم التعليم الابتدائي عدداً من السنوات بحيث يشتمل على المرحلة المتوسطة أو الإعدادية ، ويشكل ما يطلق عليه اسم (التعليم الأساسي) . وهذا التعليم الأساسي ينظر إليه اليوم على أنه الحد الأدنى الضروري لتمكين الأفراد من الإسهام الإيجابي في المجتمعات المعاصرة ، والحيلولة دون ارتدادهم إلى الأمية .

أما الاتجاه الثاني ، فهو يتخلل في تفريع التعليم الثانوي بصورة موازية لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وثمة ثلاثة أشكال رئيسية من تنويع التعليم الثانوي في التجربة العالمية ، هي :

- نظام المروح للتوازية : وهو شكل شائع يضم مؤسسات تربوية مستقلة كالمدارس الثانوية العامة والعنية ودور المعلمين .. إلخ .

- نظام المدرسة الموحدة أو الشاملة : وفيه يتم تعليم الفروع المختلفة في مدرسة واحدة يورع فيها الطلاب تبعاً للفروع أو المواد الدراسية .

- نظام المهاج المشترك ، وهو يقدم المواد نفسها لجميع الطلاب على تفاوت بين المستويات في مدة التعليم وزمنه . ويتبع النظام الأول في إنكلترا ، والثاني في الولايات المتحدة ، والثالث في السويد على سبيل المثال .

ثانياً - نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية :

أ - الخصائص الرئيسية :

التربية في الولايات المتحدة - كما أشرنا من قبل - ليست من اختصاص الحكومة
الفدرالية ، بل من اختصاص الولايات والمجالس المحلية . لذلك يتميز التعليم الأمريكي
بالتنوع والتعدد لدرجة يصعب علينا معها التحدث عن نظام أمريكي للتعليم

وبالرغم من هذا الاختلاف تشترك الولايات بالنسبة للتعليم في بعض المبادئ
الرئيسية وأهمها :

١ - إلزامية التعليم ومجانيته (تطبق المجانية في المدارس العامة) في المرحلتين
الابتدائية والثانوية ما بين السادسة والسادسة عشرة في معظم الولايات ، وما بين
السادسة والثامنة عشرة في بعضها الآخر .

٢ - علمانية التعليم (أو حياده) (باستثناء المدارس التابعة للطوائف الدينية
وحسبها الكاثوليكية) . وتعني عدم تعرض المدارس العامة للتعليم الديني الذي يوكل
أمره إلى المؤسسات الدينية ، وهذه المؤسسات تفتح أبوابها يوم الأحد للتلاميذ لتلقي
التعليم الديني .

٣ - اللغة الإنكليزية هي لغة التعليم في جميع المدارس على اختلاف مراحلها .
ويرمي الأمريكيون من وراء ذلك إلى أمركة المهاجرين الجدد وتدعيم أواصر
الوحدة القومية .

ب - سلم التعليم : مخطط لنظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

سنوات الدراسة	تعليم الكبار	بحوث أو دراسات بعد الدكتوراه		أعمار التلاميذ والطلاب
		الدراسات للدكتوراه	ممارس اختصاصية عليا	
		الدراسات للماجستير		
		الجامعات والكوليج التامة		٢١
		كوليج ناقصة أو دنيا		٢٠
١٤		مقاعد مهنية		١٩
١٣				١٨
١٢	المدرسة الثانوية ذات الثلاث سنوات	المدرسة الثانوية العليا		١٧
١١		المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات		١٦
١٠				١٥
٩				١٤
٨	المدرسة الأولية ذات الثلاث سنوات	المدرسة الأولية		١٣
٧		المدرسة الأولية ذات الثلاث سنوات		١٢
٦	المدرسة الأولية ذات الثلاث سنوات	المدرسة الأولية ذات الثلاث سنوات		١١
٥				١٠
٤				٩
٣				٨
٢				٧
١				٦
		رياض الأطفال		٥
				٤
		دور الحضانة		٣
				٢

ليس في الولايات المتحدة سلم موحد للتعليم . فإس ترك دور الحصانة التي تقبل الأطفال ما بين السنة الثانية والرابعة ورياض الأطفال التي تقبل الأطفال ما بين الرابعة والخامسة ، حتى نرى المدارس الابتدائية والثانوية تتورع إلى ثلاثة سلالم تعليمية مختلفة :

الأول : يتكون من :

- ٨ سنوات للتعليم الابتدائي .
- ٤ سنوات للتعليم الثانوي .

وهذا النظام يعود إلى الفترة السابقة لعام ١٩٣٠ حين كانت مدة الإلزام تقتصر على ثماني سنوات . وقد تخلت المدارس عنه بعد ذلك ولم يعد موجوداً إلا في بعض المناطق الريفية .

والثاني : يتكون من :

- ٦ سنوات للتعليم الابتدائي .
- ٦ سنوات للتعليم الثانوي .

والثالث : يتكون من :

- ٦ سنوات للتعليم الابتدائي .
- ٣ سنوات يلتحق أثناءها التلاميذ بمدرسة يسميها الأمريكيون بالمدرسة الثانوية الدنيا ،
- ٣ سنوات يلتحق التلاميذ أثناءها بمدرسة تسمى المدرسة الثانوية العليا .
- أما فيما يتعلق بالتعليم العالي ، فهناك الجامعات والكوليج التامة يدرس الطلاب فيها ٤ سنوات للحصول على رتبة تعادل الإجازة تسمى بكالوريوس .
- وستين للحصول على رتبة الماجستير .

وستنين أو أكثر للحصول على رتبة الدكتوراه .

وقد بدأت بعض المناطق بإنشاء كولييج دنيا مدة الدراسة فيها سنتان ، يستطيع الطلاب بعد الانتهاء منها الالتحاق بكولييج تامة أو بالجامعات في المراكز الكبيرة .

جـ - التربية ما قبل المدرسة الابتدائية :

في الولايات المتحدة الأمريكية مدارس سابقة للتعليم الابتدائي تنقسم إلى قسمين :
دور الحضانة ويلتحق بها الأطفال ما بين السنة الثانية إلى الرابعة من العمر لمدة سنتين أو ثلاث .

ورياض الأطفال : ويلتحق بها الأطفال ما بين السنة الرابعة والخامسة من العمر لمدة سنة واحدة . على أن بعضها يقبل الأطفال من السنة الرابعة .

وحين ننظر في أهداف هذه المؤسسات نرى أن دور الحضانة تهدف إلى تحقيق الرعاية الصحية والنو الجسمي للتلاميذ ، وإلى توفهم العقلي وتدريبهم على الحديث ، كما تهدف إلى تنمية شخصياتهم وسلوكهم الاجتماعي . ويحتل تكوين العادات والاتجاهات الصحيحة دوراً أكبر من تلقين المعلومات فيها .

وتشابه رياض الأطفال في الأهداف مع دور الحضانة . ويكاد يكون الفرق بينها فوقاً في الدرجة فقط . رياض الأطفال لاتعلم القراءة والكتابة والحساب إلا أنها تركز عملها على تنمية المفردات اللغوية للتلاميذ ، وتدريبهم على الكلام واللفظ الصحيح ، وزيادة اهتمامهم بالكتب والقصص ، بالإضافة إلى تدريبهم على استخدام الأرقام عن طريق عد الأشياء ورؤية صور الأرقام في الكتب والصور . كما تتضمن فعاليتها تكوين التناسق بين اليد والعين عن طريق الرسم والتلوين والعمل بالمعجون والألعاب المختلفة .

وتتم رياض الأطفال بتكوين العادات للصحية السليمة . وتدريب الأطفال على

المواطنة الصالحة عن طريق معاملتهم كأفراد لهم حريتهم وكرامتهم ، وتؤييدهم على احترام حقوق الآخرين ، كما تهتم بتبني الخيلة من خلال الملاحظة ورواية القصص وتقدم للأعمال يومياً وجبة غداء ووجبات خفيفة بين الحصص .

وقد دلت الدراسات على أن الأطفال الذين يبرون بالتعليم ما قبل الابتدائي يتلاءمون بسرعة أكبر في الصف الأول الابتدائي ، كما يتطورون بصورة أفضل في سنواتهم الدراسية التالية ، لذلك عمد بعض الأقاليم المدرسية إلى دمج رياض الأطفال في النظام التعليمي . كما نصت قوانين عدد من الولايات على اعتبار رياض الأطفال جزءاً من النظام التعليمي العام ، ولن يضي وقت طويل حتى تصبح تلك الرياض جزءاً من هذا النظام في جميع أنحاء الولايات المتحدة . فقد دلت إحصاءات عام ١٩٧٥ أن ٢٨٧ من الأطفال الذين هم في سن الخامسة كانوا مسجلين في رياض الأطفال .

وبنتيجة لهذه الدراسات أيضاً وصفت الحكومة الفدرالية عام ١٩٦٥ ، في إطار حلة واسعة لمكافحة الفقر ، مشروعاً ضخماً أطلقت عليه اسم (البداية للتقدم) بهدف إلى تزويد أطفال العائلات الفقيرة قبل دخولهم المدرسة الابتدائية بالخبرات والتجارب التي يحصل عليها الأطفال الأمريكيون العاديون في بيوتهم وضمن عائلاتهم ، وذلك عن طريق إلحاق الأطفال الفقراء الذين يبلغون الخامسة من العمر ببرامج صيفي لمدة شهرين .

فقد دلت الدراسات الاجتماعية على أن هناك ملايين من الأطفال الذين يسكنون في الأكواخ لم يركبوا سيارة أو باصاً ، ولم يصعدوا مصعداً كهربائياً ، ولم يروا كتاباً ولم يسكوا قلماً ، ناهيك عن جوانب الحياة الحضارية الأخرى . وعندما يلتحق أطفال كهؤلاء بالصف الأول الابتدائي يكونون متخلفين مدة سنتين على الأقل عن الأطفال الآخرين . ويزداد تخلفهم بعد ذلك إلى حد يجعل الحياة الدراسية عبئاً ثقيلاً عليهم ويؤدي إلى تركهم المدرسة في أول فرصة ممكنة . وقد وُثِّق أن تسريب ما يقارب المليون

تلميذ من المدارس الثانوية يعود إلى هذا التفاوت الاجتماعي والتخلف الذي يظهر من بداية الحياة المدرسية . وقد أعطى هذا البرنامج ، في تجربته الأولى التي ضمت أكثر من نصف مليون طفل تتراوح أعمارهم بين الرابعة والخامسة نتائج مبدئية جيدة ، مما دعا المسؤولين إلى التفكير في إطالة مدته وجعلها عاماً أو عامين ، بحيث يضم الأطفال الذين بلغوا الثالثة من العمر ، ولا يتوقف عند دخولهم المدرسة الابتدائية بل يستمر معهم خلال السنوات الابتدائية الثلاث الأولى .

ويرجى من تطبيق هذا البرنامج كسر الحلقة المفرغة ، التي يصبح فيها الأطفال المتخلفون أبناء متخلفين يقدمون بدورهم إلى المجتمع أبناء متخلفين وهكذا .

٥ - المدرسة الابتدائية :

تختلف المدارس الابتدائية الأمريكية بعضها عن البعض الآخر ، وذلك من حيث حجمها وموقعها ، ومن حيث تمويلها وضبطها ، ومن حيث الفلسفة التي تقوم عليها وطرائق التدريس المتبعة فيها . فهناك من حيث الحجم والموقع مدارس صغيرة في القرى الصغيرة ذات غرفة واحدة تضم جميع التلاميذ وذات معلم وحيد . وهناك مدارس كبيرة في المناطق الآهلة بالسكان ينقسم فيها الصف الواحد إلى شعب عدة يتوزعها عدة معلمين ، وهناك مدارس متوسطة الحجم .

أما من حيث التمويل والضبط فتقسم المدارس الابتدائية إلى عامة وخاصة . والمدارس العامة هي المدارس التي تشتملها وتديرها المجالس المحلية وتنفق عليها من الضرائب المحلية ومساعدات الولاية ، وهي تضم حوالي ٩٠٪ من التلاميذ ، أما المدارس الخاصة فنما ما يتبع الطوائف الدينية المختلفة ، وخصوصاً الكنيسة الكاثوليكية ، وهذه المدارس تعلم الدين بالإضافة إلى المواد الأخرى ، ومنها ما يتبع الأفراد والمؤسسات وهذه المدارس تضم أبناء الأسر الغنية وتتقاضى رسوماً دراسية عالية .

وأما من حيث الفلسفة فهناك المدارس التقليدية ، وهي المدارس التي تهتم بتزويد

الأطفال بقدر معين من المعلومات على شكل مواد منفصلة ، يدرس كل منها في حصص دراسية خاصة ، وهناك المدارس التقدمية التي تنادي بأن الطفل ، لا المادة ، يجب أن يكون محور العملية التربوية ، ولذلك ترى ألا يبدأ الطفل بتعلم القراءة والكتابة والحساب إلا بعد أن يظهر استعداد هذه الدراسة ، وعلى المدرسة أن تقدم للأطفال أنواع الخبرات المربية وأنواع النشاط المختلفة التي تساعد على ظهور هذا الاستعداد . كما ظهرت مدارس جديدة تنادي بأن أوضاع المجتمع ومشكلاته يجب أن تكون محور الدراسة . وتعمل هذه المدارس على أن تمي في تلاميذها فهم البيئة ، وتولد فيهم الإحساس بالمسؤولية الوطنية والولاء للمثل الديمقراطية وتعودهم على العمل التعاوني .

أهداف المدرسة الابتدائية ومنهاجها :

المدرسة الابتدائية الأمريكية كما رأينا مدرسة إلزامية مجانية يدخلها الأطفال لمدة ست سنوات أو ثمان . وأهدافها الرئيسية ، كما أوضحها مجلس التعليم الأمريكي ، ما يلي :

١) تثقيف عقول التلاميذ بالمعلومات والمهارات الأساسية .

٢) الاهتمام بصحة الأطفال والعناية بها .

٣) تكوين المواطن الأمريكي الصالح ، وهذا الهدف يعد من أهم أهداف المدرسة الابتدائية ويميزه عن أشكال عديدة ، كتعلم التعاون مع الآخرين ، والتجمل بأداب اللطف والجمالة ، واحترام حقوق الآخرين وأعمالهم ، وحب الوطن والولاء له ، والأمانة في جميع المعاملات ، والجهد والتأب .. إلخ .

و يصف المتخصصون في المناهج أهدافاً أخرى إلى هذه الأهداف الثلاثة : منها تعليم الأطفال مواجهة مشكلات الحياة وحلها ، والتفكير لأنفسهم ، وتشجيع الأطفال على الانتفاع من خبراتهم الخاصة في الوصول إلى قرارات جديدة ، وتعليم الأطفال استخدام أوقات الفراغ استخداماً نافعاً حكماً .

وتشمل مناهج المدارس الابتدائية عامة على : اللغة - وقسم القراءة والكتابة والتعبير والفهم - والحساب ، والدراسات الاجتماعية ، والعلوم بالإضافة إلى العادات والمثل والاتجاهات التي يحتاج إليها كافة المواطنين .

ويترك غالباً لمعلم الصف أمر تنظيم يومه الدراسي ، نظراً لعدم تدريس المواد بصورة منفصلة ، واللجوء إلى استخدام عدد من المواد المتشابهة أثناء حل المشكلات التي يناقشها التلاميذ مع معلمهم في وقت يزيد ويقصر حسب صعوبة المشكلة المطروحة . لذلك لا نرى في هذه المدارس جداول توقيت مقرر منذ مطلع العام الدراسي تبين كيفية استخدام اليوم المدرسي بالساعات والدقائق

وقد أدى ارتفاع سن التعلم الإلزامي في بداية هذا القرن ، وازدياد عدد التلاميذ الذين يتابعون تحصيلهم الثانوي إلى جعل المربين يعدلون نظرتهم إلى المرحلة الابتدائية ، فبعد أن كانت هذه المدرسة تعتبر منتهية بالسببة إلى الكثيرين من التلاميذ ، أصبحت تعتبر الآن مرحلة موصلة للمرحلة التي تليها . ومن نتائج هذا التغير أن المدرسة الابتدائية أصبحت تعتمد مبدأ نضج الطفل وظهور الاستعدادات المناسبة عنده أساساً لتعليمه المهارات المختلفة . فكتير من الأطفال في الوقت الحاضر لا يبدؤون القراءة أو الحاسب إلا بعد عام أو عامين من دخولهم المدرسة الابتدائية . كما أن لهذا التغير أثره في وضع مناهج متصلة لمدة اثني عشر عاماً تضم المرحلتين الابتدائية والثانوية . ونتيجة لذلك خفضت مناهج المرحلة الابتدائية بنقل بعض المواضيع الصعبة منها إلى المرحلة الثانوية ، كما حدث لمواد التاريخ والجغرافيا والمعلومات الوطنية التي أُرجمت تدريسها إلى المرحلة الثانوية ولستعويض عنها في المدرسة الابتدائية بدراسات اجتماعية عامة .

وقد تولد خلال الستينات مفهوم المدرسة المتوسطة (Middle School) في نظام التعليم الأمريكي . وتضم هذه المدرسة من الصف الخامس أو السادس حتى الثامن ،

وتوفر أساليب جديدة في التعلم تختلف عن تلك التي تستخدم في المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا والعليا ، كالتعليم عن طريق فريق من الأساتذة (Team teaching) وغيره . كما تعمل على إعطاء التلاميذ مزيداً من الاستقلال

وغرض هذه المرحلة تلبية حاجات التلاميذ التربوية في بداية المراهقة ، ما بين العاشرة والرابعة عشرة من العمر .

هـ - المدرسة الثانوية الدنيا :

دكرنا أن للمدرسة الأمريكية تصف بالتسوع والتعدد نظراً لاتباع النظام اللامركزي في الإدارة . فالمدرسة الثانوية التقليدية ذات الأربع سنوات مازال تضم حوالي ١٨% من مجموع طلاب المدارس الثانوية ، والمدرسة الثانوية ذات الست سنوات حوالي ٣٢% ، أما القسم الباقي ويبلغ ٥٠% من الطلاب فيستقلون من المدرسة الابتدائية إلى مدرسة ثانوية دنيا لمدة ثلاث سنوات ، ومنها المدرسة الثانوية العليا لمدة ثلاث سنوات أخرى .

لقد ظل النظام التقليدي (٨ - ٤) متبعاً في أكثر المناطق حتى نهاية القرن التاسع عشر حين وجه إليه عديد جامعة كاليفورنية البروفسور إيليويت نقداً شديداً لعدم مساهمته النمو النفسي للطفل وعدم ملاءمته لطبيعة العمل التربوي .

فهناك - من جهة - فروق كبيرة بين حاجات مرحلة بداية المراهقة من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية وحاجات المرحلتين السابقتين واللاحقة لها . فالمرهقون يحتاجون إلى إثبات ذواتهم عن طريق حصولهم على قدر من الحرية وتحملهم قدراً من المسؤولية يتيح لهم إظهار إمكانياتهم وتمييزها . ومن الواضح أن تلك الشروط لا يمكن أن تتحقق إذا ما استمر هؤلاء المرهقون في المدرسة الابتدائية يعاملون معاملة الأطفال ، أو إذا التحقوا بالمدرسة الثانوية حيث يسيطر الشبان على جميع العمليات والمسؤوليات

أضف إلى ذلك أن المراهقين سيحاولون تقليد الشبان في تصرفاتهم مما يعود بالضرر عليهم .

من جهة أخرى فالمدرسة الابتدائية موحدة المناهج ، أما الثانوية فهي متخصصة يترك للطلاب فيها قدر من الحرية لاختيار اللولد التي تناسب ميولهم ونوع العمل الذي يريدون الالتحاق به في المستقبل ، ولذلك كان من الضروري إقامة مدرسة انتقالية تلاحظ الطلاب وتوجههم إلى الاختصاص الذي يناسبهم .

ولهذه الأسباب اجتمعت عدة هيئات تربوية وأوصت بإيجاد مرحلة إعدادية تقوم في بناء مدرسي مستقل ، وتشرف عليها إدارة خاصة ، وتكون بمثابة جسر يساعد التلاميذ على الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية . وقد أنشئت أول مدرسة ثانوية دينا عام ١٩٠٩ في ولاية أوهايو ثم انتشرت في جميع أنحاء الولايات المتحدة .

وأم أهداف هذه المدرسة ما يلي :

(١) اكتشاف اهتمامات التلاميذ وقدراتهم وإمكانياتهم .

(٢) تفتيح هذه القدرات والإمكانيات وتفتيتها .

(٣) تعريف التلاميذ بالمجالات الأساسية للمعرفة ليصبحوا أقدر على اختيار المواد التي تناسبهم في المدرسة الثانوية العليا (لأن منهاج المدارس الثانوية العليا في أميركة يتضمن مواد إجبارية ومواد اختيارية) .

(٤) التوجيه المدرسي والمهني .

(٥) الإعداد للمواطنة الصالحة .

(٦) الربط بين المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وتيسير انتقال التلميذ من الأولى إلى الثانية .

وتقدم بعض المدارس الثانوية الغنيا منهاجاً موحداً لجميع الطلاب طيلة السنوات الثلاث ، أما القسم الآخر وهو الغالب فيجمل من اللغة الإنكليزية والدراسات الاجتماعية مواد إجبارية تدرس خلال السنوات الثلاث ، ويقدم بالإضافة إليها مواد اختيارية في الصف التاسع ، كالرياضيات ، والمعلوم العامة ، واللغات الأجنبية ، والفنون ، والموسيقا والتدبير المنزلي ، وأعمال البيع والشراء .

ولا تدرس هذه المواد على صورة مواد منفصلة بل على شكل مجموعات يتكون كل منها من عدد من المواد ، كأن تدمج اللغة الإنكليزية مع الدراسات الاجتماعية ، أو الدراسات الاجتماعية مع العلوم ، أو اللغة الإنكليزية مع الدراسات الاجتماعية مع العلوم في مجموعة واحدة . وتدرس المواد المدمجة عادة في حصص طويلة من قبل معلم واحد . ويتبع بعض المدارس طريقة الوحدات . وتشكل الوحدة عادة من عدد كبير من المواضيع ، كمواضيع العلوم والدراسات الاجتماعية واللغة الإنكليزية والفنون والموسيقا والتدبير المنزلي وبعض الصاعات ، تتركز جميعها حول موضوع رئيسي يتصل بحياة التلاميذ واهتماماتهم . وفي جميع الأحوال تمالج المواد بصوراً أكثر شمولاً من ذي قبل ، حتى ولو درست بصورة منفصلة . فاللغة الإنكليزية تشتمل على الأدب والنحو والكتابة والتميز ، والدراسات الاجتماعية تضم التاريخ والجغرافيا ونظام الحكم والمشكلات الاجتماعية والمعلومات الوطنية والتوجيه الاجتماعي ، أما العلوم فتعوي مواضيع من علم الأرض وعلم الحياة والفيزياء والفلك .

أما طرائق التدريس في هذه المرحلة فهي طرائق تشجع العمل الفردي والتعلم التلقائي وتأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية عند التلاميذ . كطريقة المشروع والوحدات والعقود أو وضع حد أدنى وحد أعلى للعمل المدرسي ، واستخدام كتب مدرسية متفاوتة في الصعوبة . كما تقتصر المناهج على وضع حد أدنى من المواضيع وترك للمعلم الحرية بإضافة ما يراه مناسباً من اللواضيع والتجارب .

٥. المدرسة الثانوية العليا :

أنشئت المدارس الثانوية الأولى في الولايات المتحدة بغية إعداد التلاميذ للالتحاق بالجامعة . وكانت هذه المدارس مؤسسات خاصة تسمى (الأكاديميات) وتتقاضى أقساطاً مرتفعة . وكانت المواد التي تدرس فيها كلاسيكية محدودة لاتفسح المجال للاختيار ، كما كانت تصم أقل من ١٠٪ من الأبناء الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ١٧ سنة ، ويشكل هؤلاء أقلية مصطمة من الطلاب المتفوقين أو من أبناء الأسر الغنية .

ولكن الموقف تغير في القرن العشرين تغيراً جذرياً ، فقد أنشئت المدارس الثانوية العامة المجانية في جميع أرجاء الولايات المتحدة وانتشر التعليم الثانوي انتشاراً هائلاً حتى أن نسبة الشبان في سن السابعة عشرة الذين أكملوا دراستهم الثانوية عام ١٩٧٥ بلغت ٧٥٪ من مجموع الشبان في هذه السن ، ويعود ذلك من جهة إلى انتشار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع لأن التربية تعد في عصرنا الحاضر الوسيلة الرئيسية للحدود الاجتماعي ، كما يعود من جهة أخرى إلى التغير التكنولوجي السريع الذي حدف الأعمال التي كانت تقوم بها اليد العاملة غير المدربة ، وأبرز الحاجة إلى تدريب الشبان بصورة أفضل . وتتصاف هذين العاملين وضع المدرسة الثانوية العامة أمام مسؤوليات هريدة تمثل في تربية جميع الشبان القاطنين في منطقة معينة ، وتوفير مساهج متنوعة لمواجهة حاجاتهم المتباينة .

وبالرغم من أنه توجد مدارس ثانوية متخصصة كالمدراس المهنية المتعلقة إلا أن معظم المدارس الثانوية (مدارس ثانوية شاملة) أي مدارس ثانوية متعددة الفروع تهدف إلى ما يلي :

- ١ - توفير تربية عامة جيدة لجميع التلاميذ لتكوين المواطنين الصالحين .
- ٢ - توفير الإعداد الضروري للذين يرغبون متابعة دراستهم في الجامعة والمعاهد العليا

٣ - توفير مواد دراسية نافعة للذين يودون إنهاء دراستهم بعد هذه المرحلة .
ولتحقيق هذه الأهداف تقسم المواد التي تقدم في المدرسة الثانوية الشاملة إلى :
المواد العامة الإجبارية ؛ وتشمل غالباً على اللغة الإنكليزية والدراسات
الاجتماعية والعلوم والرياضيات .
والمواد الاختيارية ؛ وتتضمن البرامج المتنوعة التي تعد الطلاب للدراسات
والأعمال المختلفة التي يريدون الالتحاق بها بعد انتهاء دراستهم الثانوية .
ولإعطاء صورة واضحة عن هذه المواد ، نعرض لل نموذج الذي تعمل به ولاية
ماريلند بشيء من التفصيل :

إن المدارس الثانوية في هذه الولاية تضع أمام التلاميذ أربعة أنواع من الدراسات
الثانوية بناء على المبادئ التي رسمها مجلس التربية في الولاية . وتشمل هذه الأنواع
ما يلي :

١ - برنامج الإعداد للجامعة للتلاميذ الذين يريدون متابعة دراستهم العليا .
وهذا البرنامج يولي اهتماماً خاصاً للغات الأجنبية والعلوم والرياضيات العالية بالإضافة
إلى دراسة قوية في اللغة الإنكليزية والمواد الاجتماعية .

٢ - برنامج الإعداد للأعمال الإدارية والكتابية للتلاميذ الذين يريدون
الالتحاق بهذه الأعمال . ويولي هذا البرنامج اهتماماً خاصاً لتكوين المهارات التي
تتطلبها تلك الأعمال ، كالاقتصاد والضرب على الآلة الكاتبة ، وتنظيم المكتبات
والوثائق ، واستخدام الآلات الحاسبة وغيرها .

٣ - برنامجاً مهنيّاً للذين ينوون دخول مجال الصناعة أو الزراعة أو التجارة .
وهذا البرنامج يهتم بتكوين اختصاص عند التلاميذ في أحد هذه المجالات .

٤ - برنامجاً عاماً للتلاميذ ذوي الإمكانيات الضعيفة يتيح لهم اختيار المواد التي

تناسيهم ونحطى باهتمامهم من بين المواد التي تقدم في البرامج الدراسية الثلاثة الأولى .

ومن الواضح أن مدرسة ثانوية صغيرة لا تستطيع توفير جميع هذه البرامج الدراسية بصورة كاملة . ولكن معظم المدارس تحاول توفير بعض المواد في الحقول الأربعة بحيث يستطيع الطالب المتفوق الحصول على دراسة أكاديمية جيدة ، ويستطيع الطالب البطيء التعلم الحصول على تعليم خاص يعالج نقاط الضعف عنده . ويتطلب ذلك وجود جهاز للتوجيه (المدرسي والمهني) يقوم بتطبيق الروايز المختلفة للتعرف على إمكانات التلاميذ وتوجيههم إلى نوع الدراسة المناسبة .

ويزداد الاعتقاد يوماً عن يوم بأن جمع تلاميذ المرحلة الثانوية في المدارس نفسها يولد الحياة الديمقراطية ، خصوصاً وأن هذا الأسلوب قد سار شوطاً بعيداً في حل مشكلة مساواة البرامج المختلفة من حيث المستوى والقيمة .

وجدير بالذكر أن نظام التعلم في الولايات المتحدة يولي عناية فائقة للنشاط المدرسي على مختلف المستويات .

ثالثاً - نظام التعليم في فرنسا :

أ - الخصائص الرئيسية :

يستند نظام التعليم الحديث في فرنسا معاليمه الرئيسية من توصيات تقرير لانجمان - والون عام ١٩٤٧ التي وضع جزء منها موضع التطبيق عام ١٩٤٩ ، ثم طبقت على نطاق واسع بالقرارات التي أصدرها الرئيس ديغول عام ١٩٥٩ وما بعده ..

ويمكن إيجاز هذه الخطوط الرئيسية فيما يلي :

- التعليم في فرنسا إلزامي مجاني لمدة عشر سنوات (من سن السادسة إلى السادسة عشرة) .

- وهو علماني في جميع مراحل (ما عدا المدارس الخاصة التابعة للكنيسة) ، ويعني

ذلك أن المدرسة تقف موقفاً حيادياً من أمور الدين وتترك أمر التربية الدينية لأهواء التلاميذ والمؤسسات الدينية .

ب - سلم التعليم :

يتضمن سلم التعليم المراحل والأنواع التالية :

- التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية للأطفال ما بين ٢ - ٦ سنوات .

- التعليم الابتدائي ومدته ٥ سنوات للتلاميذ ما بين ٦ - ١١ سنة .

- تعليم الحلقة الأولى ومدته أربع سنوات ، ويمد مرحلة ملاحظة وتوجيه لجميع التلاميذ ما بين ١١ - ١٥ سنة .

- تعليم الحلقة الثانية ، وينقسم إلى نوعين رئيسيين :

- التعليم القصير ، ويقدم للتلاميذ على مستويين :

الأول : تعليم مهني لمدة سنة واحدة يهيئ بها التلاميذ ذوو الإمكانيات المحدودة تعليمهم الإلزامي ويلتحقون بالأعمال الزراعية أو المهنية كعمال عاديين .

الثاني : تعليم مهني لمدة سنتين ، يلتحق التلاميذ بعدها بالأعمال الزراعية أو المهنية كعمال مؤهلين .

- التعليم الطويل : مدته ٣ سنوات يتقدم التلاميذ في نهايتها لامتحان البكالوريا ، ولدى نجاحهم يستطيعون الالتحاق بالتعليم العالي .

ويقدم التعليم العالي في الجامعات العامة والخاصة وفي المدارس العليا وفي مؤسسات جديدة تسمى المعاهد التقنية الجامعية ومدة الدراسة فيها سنتان فقط .

والخطط التالي يوضح مراحل التعليم في فرنسا وأنواعه بقدر أكبر من التفصيل .

ج - التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية :

يقدم هذا التعليم للأطفال ما بين ٢ - ٦ أي قبل سن التعليم الإلزامي ، في مدارس مستقلة أو في صفوف ملحقة بالمدارس الابتدائية ويرجع إنشاء هذه المدارس إلى بداية القرن التاسع عشر ، ولكنها أصبحت تعرف منذ ١٨٨٦ بـ (مدارس الأمهات) .

وينظر المسؤولون عن التربية في فرنسا إلى مدارس الأمهات هذه على أنها الأداة الأولى لتحقيق العدالة الاجتماعية والتوجيه العلمي ، لأنها تستطيع تلافي الفوارق ذات المنشأ الطبقي إلى حد بعيد ، وتساعد الأطفال على التألف المبكر مع مختلف ميادين العلوم . لذلك تعمل وزارة التربية على زيادة عدد معلمات هذه المدارس ، بحيث يستطيع جميع الأطفال الذين يرغب أبائهم في ذلك ، الاستفادة من هذه السنوات في أحسن الشروط الممكنة .

وفي هذه المدارس يحصل جميع الأطفال على العناية التي يتطلبها نموهم الجسمي والعقلي والخلقي (تمارين للجسم والحواس واللغة والملاحظة) ، وتستخدم فيها طرائق مستمدة من أساليب مونتسوري ودوكروي ، وبالإضافة إلى ذلك هناك تجارب تقوم بها بعض المؤسسات بنية تعليم الأطفال اللغات الأجنبية والرياضيات الحديثة .

د - التعليم الابتدائي :

وهو تعليم موحد لجميع الأطفال ما بين ٦ - ١١ ، ويقدم في مدارس ابتدائية للبنين ، أو مدارس ابتدائية للبنات ، أو في مدارس مختلطة . وتنتقم مدة الدراسة إلى ثلاث فترات :

✓ الفترة التحضيرية ، تقدم للأطفال ما بين ٦ - ٧ ، وتستمر سنة واحدة

✓ الفترة الأولية ، تقدم للأطفال ما بين ٧ - ٩ ، ومدتها سنتان

✓ الفترة المتوسطة ، تقدم للأطفال ما بين ٩ - ١١ ، ومدتها سنتان .

والهدف الرئيسي للتعليم في المدرسة الابتدائية المحافظة على التضامن القومي
بتزويد جميع الأطفال بالثراث الثقافي الفرنسي ، وتمييق إيمانهم به وتقديرهم له .
لذلك يجري التعلم في جميع المدارس باللغة الفرنسية حتى في الأماكن التي يتكلم أهلها
لغات ولهجات مختلفة .

ويضم منهاج هذه المدرسة تعلم اللغة الفرنسية ، والتربية الوطنية والخلقية ،
والحساب والسلم المتري ، والتاريخ والجغرافيا ، وقارين الملاحظة في العلوم الطبيعية ،
ومبادئ الرسم والعماء والأشغال اليدوية والقارين الرياضية .

وتتم تعليمات الحرارة على أن يتوجه الاهتمام الرئيسي في هذا التعلم لتثنية
شخصيات الأطفال من جميع الجوانب وخصوصاً فيما يتعلق بقدرات التعبير الشفوي
والتهريي . وتجري تجارب عديدة منذ حين لرفع مستوى هذا التعلم . عمت منها في
العام الدراسي ١٩٦٩ - ١٩٧٠ تجربة « ثلث الوقت » التربوية التي أجريت في السنوات
السابقة في عدد محدود من المدارس . وتتضمن هذه التجربة تقسيم الدوام الأسبوعي إلى
ثلاثة أقسام :

(١٥) ساعة للفعاليات العقلية الأساسية على أن يجعل هذا التعلم حسياً بقدر
الإمكان .

(٧) ساعات لفعاليات الإيقاظ Activités d'éveil وتتضمن التاريخ والجغرافيا
وقارين الملاحظة والتربية الوطنية والخلقية والأعمال اليدوية والرسم والموسيقا .

(٥ - ٨) ساعات للتربية البدنية والرياضية .

وترى وزارة التربية أن هذا التنظيم يساعد على تخفيف المناهج وربط التعلم
بالواقع وجعله تعليمياً فعالاً وأن هذا هو الأسلوب الوحيد الذي يساعد على نمو شخصية
الأطفال نمواً متوازناً .

يُداوم التلاميذ على المدرسة خمسة أيام ويعطون يوم الأحد عطلة رسمية ، أما يوم الخميس فيذهب فيه الأطفال الذين يرغب أبائهم في إعطائهم تعليماً دينياً إلى الكنيسة لتلقي هذا التعلم .

ومن مميزات التعليم الابتدائي الفرنسي أن السلطات التعليمية تلجأ إلى سياسة مرنة في تطبيق الإلزام لمساعدة الآباء الذين يحتاجون لعمل آبائهم . فعندما يقدم الآباء دليلاً على هذه الحاجة ، تستطيع المدرسة إعفاء الأبناء من الدوام لمدة ثلاثة أشهر في السنة أو يومين في الأسبوع طيلة السنة لمساعدة آبائهم ، أو للعمل في مكان آخر تتأهب حاجات أسرهم بعد أخذ موافقة مفتش الأكاديمية أو المجلس الاستشاري فيها .

كما أنشأت الدولة أنواعاً مختلفة من المدارس والبرامج للأطفال ذوي المشاكل الخاصة . فقد افتتحت صفوفاً في المدارس النظامية أو مدارس خاصة للأطفال المتخلفين عقلياً ، و صفوفاً ومدارس خاصة للمعوقين جسدياً ، ومدارس في الهواء الطلق للأطفال العليلين . أما أبناء الأمر غير المستقرة كجناب البحارة وأصحاب المهن المتنقلة فقد أنشأت لهم الدولة مدارس داخلية في بعض المناطق .

هـ - تعليم الحلقة الأولى :

وعند انتهاء التعليم الابتدائي يلتحق جميع الأطفال دون استثناء بتعليم الحلقة الأولى الذي يمتد أربع سنوات تضم الصفوف التالية :

السادس للتلاميذ ما بين ١١ - ١٣ سنة .

الخامس للتلاميذ ما بين ١٢ - ١٣ سنة .

الرابع للتلاميذ ما بين ١٣ - ١٤ سنة .

الثالث للتلاميذ ما بين ١٤ - ١٥ سنة .

ويقدم تعليماً ثقافياً عاماً . وحرصاً على ملائمة تعليم الحلقة الأولى مع إمكانيات

التلاميذ وأهدافهم يقيم هذا التعلم إلى عدة أقسام متوازية كثيرة الشبه بعضها ببعض بحيث يسهل على الطلاب الانتقال من أحدها إلى الآخر . ويوزع التلاميذ على هذه الأقسام بالاستناد إلى نتائج دراستهم الابتدائية التي تكشف عنها سجلاتهم المدرسية . وإذا كانت نتائج التلميذ غير مرضية تقدم إلى امتحان ينظم في كل بلدية للتلاميذ المقصرين في المدرسة الابتدائية ولغزلاء الذين يريدون الانتقال من المدارس الخاصة . وتقوم بفحص السجلات للمدرسية ونتائج الامتحان لجان تضم أعضاء من التعليم العام ، وممثلاً عن التوجيه المدرسي والمهني وطبيباً مدرسياً وممثلين عن آباء التلاميذ .

بنية تعليم الحلقة الأولى :

يمكن تقسيم هذه الحلقة إلى فترتين :

١ - فترة أولى (للملاحظة) مدتها سنتان تضم الصفين السادس والخامس ، تقدم للتلاميذ المناهج بمساريس وطرائق تختلف حسب إمكانياتهم وأهدافهم ، وينقسم التلاميذ فيها إلى ثلاثة أقسام :

- القسمان ١ ، ٢ للتلاميذ الذين تكشف سجلاتهم المدرسية عن نتائج مرضية في المرحلة الابتدائية مما يتعلق بالقراءة ، والسمو ، والحساب والذين يعدون قادرين على إتمام دراسات ذهنية .

- القسم الثالث للتلاميذ الضعاف الذين لا يعدون قادرين على إتمام دراسات عقلية ويسمى (القسم الانتقالي) .

٢ - فترة (للتوجيه) مدتها سنتان أيضاً تضم الصفين الرابع والثالث ، وفيها يتوزع التلاميذ دواء الإمكانيات الجيدة إلى الأقسام التالية :

- القسم الكلاسيكي وتدرس فيه اللغة اللاتينية (وقد تضاف إليها اللغة اليونانية) .

- القسم الحديث رقم (١) وتدرس فيه لغتان أجنبيتان حديثان .

- القسم الحديث رقم (٢) وتدرس فيه لغة أجنبية حديثة واحدة .

أما التلاميذ ذوو الإمكانيات المحدودة فينتقلون إلى قسم علي يكل القسم الانتقالي ويعد الطريق لحصولهم فيما بعد على تكوين مهني . على أن الجانب الثقافي لا يُلغى تماماً في هذا القسم حرصاً على عتق التلاميذ من الانتقال منه إلى الأقسام الأخرى إننا ما أظهرنا إمكانات جديدة نعد إعادة توجيههم .

وستقدم فيما يلي غططاً تفصيلياً لتعلم الحلقة الأولى في فرنسا لأنه يعد تجربة رائدة في ميدان ملاحظة إمكانات التلاميذ وتوجيههم في إطار النظام المركزي للإدارة التربوية .

التوجيه الثالث التوجيه الثاني	القسم العملي	القسم الحديث رقم (٢)	القسم الحديث رقم (١)	القسم الكلاسيكي	الصف الثالث الصف الرابع
التوجيه الأول	القسم (٣) الصف الانتقالي	القسم (٢) نموذج (الكوليج)	القسم (١) نموذج (الليسه)		الصف الخامس الصف السادس
التلاميذ ذوو المستوى المنخفض			التلاميذ ذوو المستوى المتوسط		

ملاحظات التعليم في الحلقة الأولى :

إن توحيد مناهج تعلم الحلقة الأولى يحتاج إلى توحيد مؤسساته من أجل أن يعطي نتائج المرتقبة . ولهذا السبب ظهرت فكرة إيجاد (كوليج التعليم الثانوي) وهي مؤسسات شاملة تضم - تحت إبرة وإشراف تربوي موحد ، وفي مكان واحد - جميع أقسام التعليم في الحلقة الأولى : الكلاسيكي، والحديث رقم (١) ، والحديث رقم (٢) ،

والقسم الانتقالي - العملي . وبذلك يمكن التغلب على الصعوبات المادية والنفسية التي ترافق عادة عملية الانتقال من نوع من التعلم إلى آخر .

ملاحظة التلاميذ وتوجيههم :

بما أن الحلقة الأولى حلقة ملاحظة وتوجيه ، فإن المعلمين الذين يدرسون فيها يجتمعون دورياً على شكل مجالس صفوف برئاسة المدرس الأول للصف ، ويقدمون مقترحاتهم بشأن التلاميذ إلى مجلس التوجيه الذي يفحص هذه المقترحات ويقدم للأهالي رأياً مبرراً يتعلق بتوجيه أبنائهم . ويتكون مجلس التوجيه من بعض مدرسي الصف ، وموجه مدرسي ومهني ، وطبيب مدرسي ، وفيما يتعلق بالصف الثالث (نهاية الحلقة الأولى) ممثل عن آباء التلاميذ .

ويقدم مجلس التوجيه آراءه المبررة للأهالي في الأوقات التالية :

- نهاية الفصل الأول للصف السادس (تقسم السنة إلى ثلاثة فصول) .
- نهاية الفصول التالية ، أو الصغين السادس والرابع إذا احتاج الأمر .
- نهاية الصغين الخامس والثالث .

عازداً واقع أهل التلميذ على رأي مجلس التوجيه ، دخل التلميذ بصورة طبيعية إلى القسم الذي وجه إليه . أما إذا اعتقدوا بأن ابنهم يستطيع أن يتبع نوعاً آخر من التعليم ، فإن التلميذ يضطر عندئذ إلى التقدم إلى امتحان للقبول في ذلك النوع

وهناك صفوف خاصة على مستوى الصفين الرابع والثالث تستطيع استقبال التلاميذ الذين يعاد توجيههم وتسهل لهم عملية الانتقال من نوع من أنواع التعليم إلى آخر . وحرص المسؤولين على هذه المرونة في التوجيه ينبع من حرصهم على عدم تبديد الإمكانيات التي قد يتأخر ظهورها عند بعض التلاميذ لسبب أو لآخر .

و- تعليم الحلقة الثانية :

عندما ينتهي تعليم الحلقة الأولى ، يوجه التلاميذ حسب إمكاناتهم ورغبتهم وتناوبهم إلى ما يلي :

١ - تعليم قصير يمد التلاميذ :

- مدة سنة واحدة للحصول على سرتيكا التريبة المهنية .

- أو مدة سنتين للحصول على بروفة الدراسة المهنية .

٢ - تعليم طويل يمد ثلاث سنوات ، ويمد التلاميذ للتحكم إلى فروع البكالوريا الرئيسية ، أو إلى البكالوريا الفنية ، أو إلى البروفيه الفنية (التقنية) .

١ - التعليم القصير :

يعرف قانون ٩ تموز ١٩٦٨ التعليم القصير من الحلقة الثانية بأنه تعليم يجمع بين الثقافة العامة والإعداد للفعاليات المهنية . ويتجه هذا التعليم إما إلى الفعاليات المتعلقة بالصناعة أو التجارة أو الأعمال الكتابية والإدارية والاجتماعية أو إلى الفعاليات المتصلة بالزراعة .

وهناك نوعان من هذا التعليم :

- تدريب مهني أساسي لمدة سنة ، يمكن إعطاؤه كلياً في مؤسسة للتعليم المهني تابعة لوزارة التريبة أو لوزارات أخرى ، أو تقديم قسم منه في هذه المؤسسات ، والقسم الآخر في مؤسسات صناعية وتجارية . تربط بينها وبين الوزارات عقود خاصة للتعليم وينتهي هذا التدريب بالتقدم إلى امتحان شهادة - سرتيكا التريبة المهنية - .

- تعليم مهني مدته سنتان يقدم في (كوليج الحلقة الثانية) وفي المؤسسات التابعة لوزارة الزراعة . وينتهي بتقديم التلميذ إلى امتحان شهادة (بروفيه الدراسة المهنية) .

٢ - التعليم الطويل :

يهدف التعليم الطويل من الحلقة الثانية (الصفوف : الثاني والأول والنهائي) والذي يقدم في مدارس الليسـة العامة إلى تكوين الثقافة العامة والإعداد للمدراسات العليا . وقد جرى إصلاح هذا التعليم بقانون ١٠ حزيران ١٩٦٥ بغية البعد به عن حشو المعلومات (الانسيكلويدية) من جهة ، وعن التخصص الدقيق من جهة أخرى . ويفتح الإصلاح الجديد أمام التلاميذ طرقاً متباينة تتناسب مع أشكال الثقافة الرئيسية ومع الإمكانيات المتنوعة التي توجد عندم . وحرصاً على المروية في التوجيه لإفساح المجال للتلاميذ لتصحيح اختيارهم الأساسي في فترات لاحقة ، تتأيز أقسام التعليم الطويل تدريجياً .

وهكذا فإن الصف الثاني لا يعم إلا أقساماً ثلاثة .

- القسم الأدبي الذي يتميز بتعليم اللغات القديمة أو الحديثة ، ويتضمن مواد أخرى تساعد التلميذ على الاتجاه في الصف الأول نحو الفلسفة والآداب ، أو العلوم الاقتصادية والاجتماعية .

- القسم العلمي ويميز بتعليم الرياضيات والعلوم ، ويتضمن منهاجه أيضاً مواد أدبية اختيارية للتلاميذ الذين يودون الجمع بين الثقافة العلمية والأدبية .

- القسم التقني الصناعي ويميز بتعليم العلوم والتقنيات الصناعية الأساسية .

وهناك مواد إجبارية تدرس في جميع هذه الأقسام وهي : اللغة الفرنسية ، التاريخ ، الجغرافيا ، التربية الوطنية ، اللغة الحديثة رقم (١) ، الرياضيات ، العلوم الفيزيائية ، التربية الرياضية ، أما عدد الساعات المخصصة لهذه المواد فيختلف حسب أقسام التعليم .

والمواد الاختيارية هي : الرسم للأقسام الثلاثة .

الموسيقا والأشغال اليدوية اختيارية في القسمين الأدبي والعلمي .

الألة الكاتبة - اختيارية للقسم الأدبي (يختارها التلاميذ الذين يريدون الاتجاه نحو العلوم الاجتماعية والاقتصادية) .

اللغة اليونانية ، واللغة الحديثة رقم (٢) اختيارية في القسم الأدبي .

وبالاستناد إلى هذا الأساس الذي يتكون في الأقسام الثلاثة للصف الثاني ، تفتح أمام التلاميذ في الصفين التاليين (الأول والنهائي) حصة فروع تقابل فروع البكالوريا الخمسة وهي :

فرع أ - الفلسفة والآداب .

فرع ب - العلوم الاقتصادية والاجتماعية .

فرع ج - الرياضيات والعلوم الفيزيائية .

فرع د - الرياضيات والعلوم الفيزيائية .

فرع هـ - الرياضيات والتقنية .

أما المواد الإجبارية التي تدرس لجميع تلاميذ هذه الأقسام فهي : اللغة الفرنسية ، التاريخ ، الجغرافيا ، التربية الوطنية ، اللغة الحديثة رقم (١) ، الرياضيات ، العلوم الفيزيائية ، التربية الرياضية . ويختلف عدد ساعات تدريس هذه المواد باختلاف الأقسام ، ما عدا برنامج اللغة الحديثة فهو واحد في جميع الأقسام (٢ ساعات أسبوعياً) .

وقد أحدثت عام ١٩٦٩ بكالوريا (للعلوم الزراعية والتقنية) وتنظيمها من اختصاص وزارة الزراعة ، كما يجري الإعداد لها في مدارس الولاية الزراعية . وتقدم

مدارس الليسية والأقسام التقنية من مدارس الليسية العامة تعليماً تقنياً طويلاً العرص
مه تكوين الأطر المتوسطة للارمة للصناعة . وهذا التعلم ينتهي بالحصول إما على
(البكالوريا التقنية) أو على (البروفيه التقنية) .

التوجيه :

- خلال الحلقة الثانية :

يسمر التوجيه المتبع في الحلقة الأولى في هذه الحلقة أيضاً ، ويفصح أمام التلاميذ
فرص الانتقال من أحد أنواع التعلم إلى الآخر . فهناك فرص لإعادة التوجيه في نهاية
الصف الثاني نظراً لوجود مناهج متقاربة في الأقسام المتعددة ، ولكن ذلك يتطلب من
التلاميذ بذل جهد كبير .

وهناك فصول أو شعب خاصة على جميع مستويات التعلم المهني تقدم للتلاميذ
القادمين من التعليم العام إعداداً مهنيّاً يتناسب مع دراستهم السابقة .

- في نهاية الحلقة الثانية - الالتحاق بالتعليم العالي :
توجه أنواع البكالوريا بشكل محدد نحو المجالات التالية .

النوع أ (A) - كليات الآداب والحقوق .

الصفوف التحضيرية في المدارس العليا ذات الاختصاصات الأدبية .
معاهد الدراسات السياسية .

النوع ب (B) - كلية الآداب (العلوم الإنسانية)

كلية الحقوق (العلوم الاقتصادية) ، معاهد الدراسات السياسية .

النوع ج (C) - كليات العلوم - الصفوف الانتقالية في المدارس العليا ذات
الاختصاصات العملية ، المدارس العليا للهندسة ، المعاهد التقنية الجامعية .

النوع د (D) - كليات العلوم (العلوم الطبيعية) ، كليات الطب والصيدلة ،
المعاهد التقنية الجامعية .

النوع هـ (E) - المدارس العليا للهندسة ، المدرسة القومية العليا للفنون والمهن ،
كليات العلوم والمعاهد التقنية الجامعية .

وتتيح البكالوريا الزراعية والتقنية ، والبروفيه التقنية لحاملها دخول الجامعة أيضاً .

رابعاً - أنظمة التعليم في الأقطار العربية

أ - لمحة عامة :

الوطن العربي له شخصيته المتبذرة من حيث الموقع والسكان والثقافة ، وقد نحدثنا
عن ذلك بإيجاز في الفصل الثاني ، وبعود فنذكر أن حضارات عديدة بزغت من دهر
التاريخ في مصر ووادي الرافدين واليمن وبلاد الشام والمغرب ، وقازج بعضها مع بعض
على مر العصور ، ثم اتحدت جميعاً في حضارة واحدة سداها الإسلام ولحنها العربية .
ومن هنا جاءت تسميتها بالحضارة العربية الإسلامية .

وقد ازدهرت هذه الحضارة ازدهاراً كبيراً امتد من القرون الأولى للإسلام حتى
القرن السابع الهجري / الثالث عشر الميلادي ، حيث تعرض الوطن العربي لهجوم
المغول بقيادة هولاكو أولاً ، وتيهورلنك فيما بعد .

وفي القرن السادس عشر (م) خضعت معظم الأقطار العربية للاحتلال العثماني ،
فعم فيها الركود والتخلف والاضطراب ، واقتصرت التعليم على مؤسسات قليلة تدرس
بعض علوم الدين والعربية . وحتى اضطرت العثمانيون إلى إصلاح التعليم في نهاية القرن
التاسع عشر ومطلع القرن العشرين مرضوا اللغة التركية أداة للتدريس في المؤسسات
الجديدة القليلة التي أنشؤوها .

ولما انفصلت الولايات العربية عن الحكم العثماني بعد الحرب العالمية الأولى

(١٩١٤ - ١٩١٨) دخلت مناهجها التربوية في طور جديد . وسبب ذلك أن الأوربيين توزعوا هذه الولايات العربية باسم نظام أطلقوا عليه اسم (نظام الانتداب) ، فمثل الانتداب الفرنسي سوريّة ولبنان ، وشمل الانتداب الإنكليزي العراق والأردن وفلسطين ، أضف إلى ذلك أن مصر كانت قد وقعت تحت الاحتلال الإنكليزي منذ ١٨٨٢ م .

وهكذا انقسمت البلدان العربية إلى ثلاث مناطق ثقافية : الأولى فرنسية تشمل سورية ولبنان وتونس والجزائر والمغرب ، والثاني أنكلوسكونية تشمل العراق والأردن وفلسطين ومصر والسودان وإمارات الخليج العربي وجنوبي الجزيرة العربية ، والثالثة إيطالية تشمل ليبيا . أما القسم الباقي من الجزيرة العربية (شمال اليمن ، والمملكة العربية السعودية) فبقي معزولاً عن التطورات الثقافية العالمية . وقد نشأ عن الاحتلال الأوربي الجديد نتائج خطيرة أثرت في مناهج التعليم ، منها أن اللغة الفرنسية أصبحت إلزامية في منطقة النفوذ الفرنسي ، كاللغة الإنجليزية في منطقة النفوذ الإنجليزي كاللغة الإيطالية في منطقة النفوذ الإيطالي . ومنها أن كل منطقة من هذه المناطق كانت تستمد نظمها وكتبها وتقنى اتجاهاتها الثقافية من الدولة الأجنبية التي تخضع لها ، فأقصى ذلك كله إلى اختلاف مناهج التعليم في الأقطار العربية .

فلما نالت الأقطار العربية استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية وجدت أمامها تركة صعبة لم يكن من السهل عليها استقصاء جميع مشكلاتها . وأهم هذه المشكلات : اختلاف اتجاهات التربية باختلاف الأقطار العربية ، وفقدان الملامسة بين مناهج التعليم وحاجات المجتمع ، وعدم التوازن بين أنواع التعليم ومراحلها ، وعدم توزيع الخدمات التعليمية بصورة عادلة على جميع المواطنين ، وارتقاع المصدر في التعليم (الرسوب والتسرب) ، واستخدام اللغات الأجنبية في جميع مراحل التعليم أو في بعضها ، وقصور التخطيط ، وانتشار الأمية .

وقد عولجت هذه المشكلات على الصعيد القطري (في كل قطر على حدة) والصعيد القومي (من خلال اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية أولاً ثم من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وللمؤتمرات والندوات والدراسات التي أشرفت عليها) . وتدل النتائج على أن الأقطار العربية أخذت تتخلص شيئاً فشيئاً من النظم والمناهج التي ورثتها من عهود الاحتلال والتخلف ، وأنها أخذت تعمل على اللامعة بين أنظمتها وحاجاتها الحقيقية ، ومواجهة جوانب الخلل والقصور التي تعاني منها .

ب - سلم التعليم :

أوصى المؤتمر الثاني لوزراء المعارف والتربية والتعليم العرب (بغداد ١٩٦٤) بأن يكون السلم التعليمي في البلدان العربية على النحو التالي : ٦ سنوات للتعليم الابتدائي ، ٢ سنوات للتعليم الإعدادي ، ٢ سنوات للتعليم الثانوي ، كما أوصى بأن تستهدف الأقطار العربية كلها تطبيق هذا السلم في أقرب فرصة ممكنة في حدود إمكاناتها وظروفها بغية توحيد السلم التعليمي فيها . والفرض من ذلك تقريب المستويات التعليمية في هذه الأقطار وتسهيل حركة الطلاب وللمعلمين فيها بينها .

وجدير بالذكر أن معظم البلدان العربية تبني هذا السلم استجابة لتوصيات الجامعة العربية ومنظمتها : للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

ج - اتجاهات في تعديل السلم التعليمي :

يبدو من خلال التطور التربوي الذي تمر به التربية العربية في الوقت الراهن أن السلم التعليمي الذي تم تبنيه من معظم الدول العربية وهو ٦ - ٣ - ٢ ، قد يصيبه بعض التطوير بما يتماشى وتعاضد دور التربية في المجتمع وحق كل فرد عربي في أن ينال حظاً من التعليم يقيه الوقوع في يرأس الأمية أو الارتداد إليها .

وجدير بالذكر أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وضعت مشروعاً

لتوحيد أسس المناهج والخطط الدراسية عام ١٩٨١ ، وقد استند المشروع إلى المبادئ التالية :

- ١ - أن تطور المعرفة واستاداعها فرض ضرورة مد الإلزام إلى أطول فترة ممكنة .
 - ٢ - إن ضرورة حماية الشائنة من الانصراف إلى سوق العمل المبكر يتطلب إعدادهم جيداً قبل هذه السن .
 - ٣ - إن أعداد طلاب التعليم الثانوي في تزايد مستمر ، مما يستلزم التفكير جدياً بتوجيه هؤلاء الشباب وإعدادهم لسوق العمل ، لأن قسماً من العمال المهرة والأطر الفنية المتوسطة يتم إعدادهم عن طريق التلمذة اليوم ، ولا بد أن يحل محل هذا النظام تعليم مدرسي يزودهم بالثقافة النظرية والعملية .
 - ٤ - لما كُنت وسائل الإنتاج في تغير مستمر ، فإن من واجب التربية إعداد الجليل ليقوم بمهمة التمية في المستقبل مع مراعاة ما سيجد من تغير يحمله القد .
- وهذه المبادئ أملت بدورها المقترحات المتعلقة بتطوير السلم التعليمي ، والتي تمثل في وضع التعليم الأساسي موضع التطبيق ، وإعادة النظر في بنية التعليم الثانوي .
- فمما يتعلق بالتعليم الأساسي ، ظهرت بوادر الاهتمام به عام ١٩٦٤ حين عقدت الجامعة العربية مؤتمراً بالتعاون مع منظمة اليونسكو لدراسة موضوع التعليم الإلزامي . وقد أوصى مشروع توحيد أسس المناهج والخطط الدراسية لعام ١٩٨١ بألا تقل مدة التعليم الأساسي عن السلم التعليمي عن ٩ سنوات لحماية المتعلمين من الارتداد إلى مصاف الأميين .
- وحين يطبق التعليم الأساسي ، يفترض أن يكون هذا التعليم إلزامياً ، وأن يصبح الانتقال من سة إلى أخرى في هذه المرحلة مرناً ، وقد يكون آلياً إذا حقق الطالب شرط متابعة الدراسة بصورة منتظمة . وهنا يعني روال الدور التقليدي الاصطفائي للامتحانات .

والواقع إن بعض البلدان العربية تبنت هذا الإجراء في سلمها التعليمي . فقد جعلت الأردن والجزائر وليبية والمراق واليمن التعليم الأساسي إلزامياً ، بينما ألزمت الكويت التعليم ما قبل العالي كله - أي ١٢ سنة - وهي أطول مدة للإلزام في الأقطار العربية . أما الأقطار الأخرى فلا تزال تقصر الإلزام على المدرسة الابتدائية .

ومن الواضح أن التركيز على التعليم الأساسي ينعكس على بناء السلم التعليمي من حيث المراحل وأساليب التقويم والاتصال من سنة إلى أخرى ومن مرحلة دراسية إلى أخرى .

وفيما يتعلق بالتعليم الثانوي أوصى المشروع بأن تكون مدته ثلاث سنوات ، وبأن يتفرع إلى فروع متعددة تلبي حاجات المجتمع العربي الفكرية والقومية والاجتماعية والاقتصادية .

لذلك ينقسم الطلاب فيها إلى أقسام : قسم يتابع الدراسة الأكاديمية بهدف الوصول إلى الجامعات والتعليم العالي ، وقسم ينصرف إلى المدارس الفنية والمهنية بما فيها الصناعية والزراعية والتجارية ومراكز التدريب المهني على أن تتراوح نسبة هؤلاء بين ٤٠ - ٥٠ ٪ ممن ينهون مرحلة التعليم الأساسي .

ويمكن أن يأخذ التعليم الثانوي العام (أو الأكاديمي) أحد الشكلين التاليين .

الشكل الأول : تفرع التعليم الثانوي العام إلى فرعين أدبي وعلمي ، يقود كل نوع منهما الطلاب إلى كليات معينة في الدراسة الجامعية ، فينتهي طلاب الفرع العلمي إلى كليات الهندسة أو العلوم بعروها الرياضية والعيزيائية : وينتهي طلاب الفرع الأدبي إلى كليات الحقوق والآداب واللغات وغيرها من الكليات الأدبية الأخرى . ويجب - في هذه الحال - ألا تقتصر المروء العلمية على الدراسة العلمية ، بل لابد من ثقافة أدبية واجتماعية وفلسفية في هذه الفروع ، كما لابد من قدر كاف من الثقافة العلمية في المروء الأدبية وذلك بسبب اتساع المعرفة وتشابك ميادينها .

الشكل الثاني : ويسبب اتساع المعرفة وتشابك ميادينها - كما ذكرنا - ولضرورة تزويد الطالب بالحد الأدنى من المعارف العلمية والأدبية ، من الممكن أن تكون الدراسة في هذه المرحلة واحدة لكل طلابها بنسبة معينة من عدد الحصص يطلق عليها اسم الجذع الثقافي المشترك ، ويعطى عدد من الحصص للطلاب بشكل منفصل بحسب ميوله وقدراته . فالبرز في الرياضيات يمكن أن يعطى قدرأ إضافياً من هذه المادة بالإضافة إلى ما يتلقاه من الجذع المشترك ، وكذلك الأمر بالنسبة للتفوق في العلوم والآداب والاجتماعيات .

وفي هذا الشكل توفير في التكاليف ، سواء من حيث عدد الصفوف أم المدرسين . وهو يزيد من ارتباط الطلاب بعضهم ببعض في هذه المرحلة ، ويمكن من تقوية الطالب بشكل جيد في ميدان تفوقه .

أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي التقني أو الفني ، فن الممكن أن يكون شاملاً للفروع التالية :

١ - التعليم الصناعي بمختلف أقسامه : حدادة - نجارة - كهرباء - ميكانيك - كيمياويات - أجهزة دقيقة - تكييف وتبريد .

٢ - التعليم التجاري بفروعه : المحاسبة - الاقتصاد - إدارة الأعمال - السكرتارية ..

٣ - التعليم الزراعي بفروعه . زراعة - بيطرة - آلات زراعية - أسمدة

د - مراحل التعليم ما قبل العالي في البلدان العربية :

البلدان	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي
الأردن	٩ (تعليم أساسي)	-	٢
الإمارات	٦	٣	٢
البحرين	٦	٣	٢
الجزائر	٩ (تعليم أساسي)	-	٣
قطر	٦	٢	٢
ليبيا	٩ (تعليم أساسي)	-	٢
تونس	٦	٣ مهني	٧ طويل ٦٠ تقني
السعودية	٦	٣	٢
السودان	٦	٣ عام	٢
سورية	٦	٢	٢
الصومال	٦	٢	٣
المراق	٩ (تعليم أساسي)	-	٢ إعدادي
عمان	٦	٣	٣
الكويت	٤	٤	٤
المغرب	٥	٤	٣
موريتانية	٦	٢	٣
اليمن	٩ (تعليم أساسي)	-	٢
مصر	٥	٢	٣

خامساً - خاتمة

كشفت استعراض نظم التعليم في بعض الدول المتقدمة عن وجود اختلاف بين مدارس هذه البلدان من حيث الأهداف وخطة الدراسة وطرائق التدريس . إلا أنه يبين أيضاً وجود نقاط اتفاق هامة تشكل اتجاهات عامة للتطور التربوي الحديث في هذا العصر .

وأول هذه الاتجاهات يمثل في العمل على تحقيق تكافؤ الفرص في مجال التعليم (ديموقراطية التعليم) ، وفتح أبواب التحرك الاجتماعي عن طريق ذلك .

ولهذا الاتجاه دافع إنساني مبني على احترام الشخصية الإنسانية والإيمان بأن كل فرد يتمتع بإمكانات وطاقات كبيرة وأن من حقه أن تنمي إمكاناته إلى أبعد حد ممكن . لذلك لا تكتفي الدول المتقدمة بتعميم التعليم في المرحلة الابتدائية بل تتجاوز ذلك إلى جعله إلزامياً لمدة تتراوح بين ٨ - ١٠ سنة بحيث يغطي المرحلة الإعدادية بل والمرحلة الثانوية في عدد من هذه البلدان ، كما أنها لاتألو جهداً في توفير الفرص التعليمية لجميع التلاميذ وفق الأساليب والشروط التي تناسب أوضاعهم بافتتاح معاهد أو صفوف خاصة للموقين جسمياً ونفسياً ، ومدارس داخلية أو متنقلة لأبناء الأسر المتجولة ، أو تنظيم الدوام المدرسي في المناطق الريفية بحيث يستطيع الأبناء مساعدة آبائهم في أعمالهم .

وبالرغم من هذه التدابير فإننا نرى تكوين نخبة في هذه الدول بوسيلة أو بأخرى . ويختلف حجم هذه النخبة ونسبتها حسب الموارد المتوافرة . أما الوسائل المستخدمة في اصطفاء النخبة فتختلف حسب المذاهب السياسية والاقتصادية والمبادئ التربوية ، إلا أنها تشترك في وجود نوع من المباراة بين الطلاب تستند إلى مجموعة من المعارف تبدو وكأنها الطريقة الرئيسية المتبعة في كل من هذه الحالات . فالامتياز في

الدول المتقدمة يرتبط بصورة متزايدة بالتحصيل المدرسي أكثر من ارتباطه بقدرات الطلاب ، والبجاح المدرسي هو المفتاح الرئيسي لفتح أبواب التحرك الاجتماعي .

إن أضرار المدرسة الشاملة في الولايات المتحدة كانوا يأملون في التوصل إلى نتائج متعددة أهمها تخفيض التباعد الاجتماعي بين الطبقات وزيادة التحرك فيها . إلا أن الدراسات التي أجريت أبحاث بمصر الشك حول الفرضية القائلة بأن إعادة تنظيم المدرسة على أسس شاملة سيعقق هذا الهدف . ومرد ذلك أن معظم المدارس الشاملة يقع في الأحياء التي يمش فيها الطلاب ، ولذلك لا يتوقع أن يجري فيها تمازج بين الطبقات الاجتماعية المختلفة .

وترى هذه الدراسات أن المشكلة الحقيقية تتمثل في التباين والصراع بين جو الأسرة وجو المدرسة الذي يكر أن يعاني منه الطلاب في جميع أشكال المدارس . ومن أمثلتها مشكلة اللغة التي يستخدمونها ، والتي لا يمكن أن تحل عن طريق إقامة الطالب عدة ساعات في جو المدرسة . فقد يرفض الطلاب لغة المدرسة لاختلاف معانيها اختلافاً كبيراً عن معايير المنزل .

وقد بينَ عالمان الفرنسيان بودولو Bodelot وإيتابليه Feublet في كتابها (المدرسة الرأسمالية في فرنسا) أنه بالرغم من الإصلاحات التربوية الأحيدة الرامية إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فإن التعليم في فرنسا ما يزال ازدواجياً يسير حسب نموذجين : النموذج الشعبي الذي ينتقل فيه أبناء الطبقات الفقيرة من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة المهنية المنتهية ، والنموذج الراقي الذي يسير فيه أبناء الطبقات الغنية من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية إلى الجامعة .

ويؤكد هذان العالمان أن العامل الأول في ترسيخ النظام القائم هو المدرسة الفرنسية المعاصرة ، التي تسمى خطأ بالمدرسة الوحيدة . فهي باعتمادها على معيار (التأخر الدراسي) تقعي أبناء الطبقة العاملة عن التعليم الثانوي الطويل وتبقيهم في

حدود طبقتهم ، وتوجه أبناء البورجوازية إلى هذا التعليم الذي يفتح أمامهم أبواب الجامعة وبالتالي أبواب المراكز الاجتماعية العليا .

أما الاتجاه الثاني الذي لاحظناه في هذه الدول للتقدمة فيتمثل في ربط التخطيط التربوي بالتخطيط العام للمجتمع ، أي ربطه بمحاجات المجتمع في جميع المجالات . فالتخطيط الاقتصادي في مجال الصناعة أو الزراعة أو التجارة يبقى عديم الجدوى إذا لم يرافقه إعداد للقوى البشرية بحيث تصبح قادرة على الإيلاء بمحاجاته على جميع المستويات .

ويضع التخطيط العام للمجتمع على عاتق التربية مسؤولية إيجاد أساليب تمكنها من التعرف على إمكانات الأفراد وميولهم ، وتوزيعهم على أنواع من الدراسة والتدريب تقابل مجالات العمل الكبرى في المجتمع بالنسب التي يتوقع أن يحتاجها لدى تخرجهم من المدرسة . والمدرسة بهذا المعنى تعتبر مصنعاً للأجيال يستقبل الأطفال الذين يشكلون المادة الأولية فيبدأ بدراسة باسهم وإمكاناتهم ، ثم يقوم بتصنيفهم إلى فئات متعددة ، ويعد الأساليب والأدوات الملائمة لمعالجة كل فئة بحيث يكون إنتاجه في النهاية منوهاً متايراً بقدر تنوع وتمايز الوظائف الاجتماعية التي يراد منهم شغلها عندما يدخلون ميدان الحياة العملية .

على أن الأنظمة التربوية الحديثة غيل إلى عدم القيام بتوجيه التلاميذ إلى نوع الدراسة الذي سيتخصصون فيه في وقت مبكر . ويرجع ذلك إلى ظروف التطور العلمي والتقني في العصر الحديث من جهة وإلى الدراسات النفسية الحديثة من جهة أخرى .

فقد أدى التطور العلمي والتقني الحديث إلى تطور أنواع الأعمال وأساليبها بسرعة مذهلة مما يتطلب وجود مؤهلات علمية وعملية عامة عند الأفراد تساعد على التكيف السريع مع طبيعة العمل للتغيير .

كما يُنبت الدراسات النفسية أن مرحلة الطفولة هي مرحلة تكوين ونمو الوظائف النفسية الأساسية كالقوى الجسمي واللغوي والاجتماعي والعقلي وغيره . أما مرحلة المراهقة فهي مرحلة ظهور الميول والاهتمامات ، لذلك كان على التربية في المدرسة الابتدائية أن تهتم بتثنية شخصية الطفل من جميع الجوانب ، بينما يتطلب منها في المدرسة الإعدادية أو الثانوية الدنيا أن تكشف عن ميول الأطفال ومواهبهم وتوجههم إلى نوع الدراسة الذي يساهم في تحقيقها في المدرسة الثانوية (العليا) .

وتبين دراسة أنظمة التربية في البلدان المتقدمة أن المدرسة الابتدائية فيها ، بالرغم من اختلاف مدة الدراسة من بلد لآخر ، هي مدرسة ذات مناهج عامة تهدف إلى تنمية الأطفال من جميع النواحي ، كما أن المدرسة الثانوية العليا تضم أنواعاً متعددة من الدراسة تقابل ميادين العمل المتوارة في هذه البلدان .

إلا أن المشكلة التي مازالت تواجهها جميع النظم التربوية هي مشكلة الحلقة الوسطى ، أو المرحلة التي تسهل انتقال التلاميذ من المدرسة الابتدائية العامة الموحدة إلى المدرسة الثانوية (العليا) ذات الأنواع المتعددة عن طريق اكتشاف إمكانات التلاميذ وتثنيها وتوجيهها .

فقد بدأت معظم الولايات المتحدة الأمريكية بفصل المدرسة الثانوية الدنيا (ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات) عن المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية العليا ، وهي تدرس في هذه المدرسة منهاجاً يتكون من مواد أساسية مشتركة ومواد اختيارية بميزة التعرف إلى إمكانات التلاميذ وميولهم . أما المدرسة الثانوية العليا الأمريكية فهي في أغلب الأحيان مدرسة ثانوية شاملة . ومدارس الولايات المتحدة على اختلاف مراحلها تستخدم موجهين تربويين وتطبق الروايز التثنية والتحصيلية على نطاق واسع في سبيل وضع كل تلميذ في مكانه الصحيح .

وتعد تجربة فرنسا في الملاحظة والتوجيه تجربة فريدة فهي - من جهة - تستخدم

جميع الوسائل الممكنة (ملاحظات المدرسين ونتائج الامتحانات المدرسية والعامة ، وخبرة الموجهين التربويين) . وهي - من جهة أخرى - تترك المجال مفتوحاً لإعادة التوجيه في أي فترة تبدو فيها إمكانات جديدة أو يتبين فيها خطأ في التوجيه السابق . وهناك أيضاً اتجاهات أخرى كإعادة الفروق الفردية في التعليم ، والتعليم بالحياة ، والتعليم الإجمالي .

وجميع هذه الاتجاهات تتطلب زيادة موازنات التعليم إلى حد كبير .

ومن الملاحظ أن الدول المتقدمة نفسها تواجه صعوبة في توفير الأموال اللازمة بالرغم من أنها بلاد ذات مولودية ضعيفة ، وأن الأجل المتوسط للفرد فيها مرقع مما يحمل عدد الأفراد المنتجين يفوق بكثير عدد الناشئة الذين تنفق عليهم عادة موازنات التعليم ، أضف إلى ذلك اعتماد هذه الدول في دخلها القومي على الإنتاج الصناعي والزراعي الحديث . فكيف الحال بالدول النامية ، ومنها البلدان العربية ، التي تعاني من التراجع السكاني وضمف الدخل القومي ؟

المراجع الأجنبية

- 1- Arnove, R., Altbach P.G. and Kelly, G.P. (eds). *Emergent Issues in Education, Comparative Perspectives*. state University of New-York Press, 1992
- 2- Bereday, G. *Comparative Method in Education*. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1964
- 3- Cramer, J. and Browne, G. *Contemporary Education*, New-York: Harcourt, Brace & World Inc., 1965
- 4- Edwards, R., Holmes, B. and van de Graaff, J (eds). *Relevant Methods in Comparative Education*, Hamburg: Unesco Institute for Education, 1973
- 5- King, E. *Other Schools and ours*, London: Holt, Rinehart and Winston, 5 th ed., 1979

ونسخته المترجمة إلى العربية :

- أبيض ، ملكة . التربية المقارنة : منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية ، دمشق : وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، ١٩٨٩ م .

- 6- Huzén, T. *The School in Question*. Oxford University Press, 1979
- 7- Halls, W.D (ed) *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*, UNESCO: Jessica Kinsley Publishers, 1990
- 8- Newcombe, N. *Europe at School*, London: Methuen, 1977
- 9- Postlewaite, T.N. (ed) *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Oxford: Pergamon, 1988
- 10- Thomas, J. *World Problems in Education*, The Unesco press, 1975
- 11- Thomas, R.M (ed) *International Comparative Education*, Oxford- Pergamon press, 1990
- 12- Vexliard, A. *La Pédagogie Comparée: méthodes et problèmes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1967

المراجع العربية

- ١ - مجلة (الاتجاهات التربوية المعاصرة) ، العدد ١ ، ٢ ، ١٩٦٦ ، ص : ٢ - ٢٣ ،
التربية المقارنة كأداة للتخطيط ، تلخيص لكتاب بدرو رويلو .
- ٢ - أبيض ، ملكة ، التربية المقارنة ، جامعة دمشق ، ١٩٨١ - ١٩٨٢
- ٣ - أبيض ، ملكة . التربية المقارنة : التربية في الوطن العربي ، جامعة دمشق ،
١٩٨١ - ١٩٨٢
- ٤ - بشور ، منير . اتجاهات التربية في البلاد العربية ، تونس : المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٢
- ٥ - سمعان ، وهيب إبراهيم . دراسات في التربية المقارنة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو
مصرية ، ١٩٦٥
- ٦ - العرقسوسي ، محمد خير . الموازنة في أصول التربية المقارنة ، دمشق : المكتبة
الأموية ، ١٩٦٦

فهرس عام

الصفحة	الموضوع
٥	مقدمة
٩	الفصل الأول: نشوء التربية المقارنة ووضعها الراهن
١١	أولاً - لمحة عامة
١٦	ثانياً - التربية المقارنة في القرن التاسع عشر
١٩	ثالثاً - التربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين
٤٥	رابعاً - التربية المقارنة في النصف الثاني من القرن العشرين
٥٩	الفصل الثاني: إدارة التعليم في الدول المتقدمة والعربية
٦١	أولاً - الدولة والتعليم
٧٠	ثانياً - طبيعة الإدارة التربوية
٧٣	ثالثاً - إدارة التربية في الدول الصناعية المتقدمة
	أمثلة : الولايات المتحدة الأمريكية ، فرنسا

٨٩	رابعاً - إدارة التربية في الدول العربية
٩٣	الفصل الثالث: نظم التعليم في الدول المتقدمة والعربية
٩٥	أولاً - نظام التعليم أو سلم التعليم
١٠٣	ثانياً - نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية
١١٦	ثالثاً - نظام التعليم في فرنسا
١٢٩	رابعاً - أنظمة التعليم في الأقطار العربية
١٣٦	خامساً - خاتمة
١٤٣	الفهرس

التربية الوطنية والأصولية

توحيد العمل البشري ، التي حصلت حديثاً على استقلالها ، مع
تعدد المبادئ التربوية والأساليب التي تربطها ، فكلها
تستلزم ، وتحتاج مؤسستين ، نظرًا لكون استقلالها وتعدد مبادئها
وأساليبها من أهم .

تتطلب كل المبادئ في هذه البلاد ، حاجة ، إلى تربية وطنية ،
تكتسب من خلالها ، من أهمها الثقافة والوسائل التربوية ،
وتقدم من قبل الأساتذة الكهنة في المدارس ، كما تقدم من الأساتذة
الكهنة ، وتختلف من اختيار تلك التي تبدو أكثر ملائمة بالمدارس .

وهذا ما جعلنا لائحة الكتب في هذا المبحث ، التي يعطى لها مادة
من الكتب الوطنية الثمينة ، تطورها من حيث الموضوع والموضوع
والأساليب والطرق ، أو ما يمكن ، بوصفها مادة ، أو ما يمكن
وتستلزم مع التوفيق هذا ما يلي ما يلي من : الولايات المتحدة

(المادة)